

**МАСТЕРА
ПСИХОЛОГИИ**

Хелен Би

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

9-е издание



 **ПИТЕР**

С 3238(29

МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

Helen Bee

**THE
DEVELOPING
CHILD**

Ninth edition

Allyn and Bacon

Boston • London • Toronto • Sydney • Tokyo • Singapore

Хелен Би

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

9-е издание



**Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск
2004**

ББК 88 8
УДК 159.922.7
Б59

Б59 Развитие ребенка / Х. Би. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 768 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»)

ISBN 5-94723-185-9

Данная книга представляет собой переосмысленную, дополненную и обновленную версию учебника Х. Би *The Developing Child*, выдержавшего к 2000 году восемь изданий в США и переведенного на многие языки. Девятое издание сохранило лучшие черты предшествующих вариантов — широчайший охват информации, мощную исследовательскую и теоретическую базу и концептуальную взвешенность, единство повествовательной интонации и прекрасный литературный стиль. Кроме того, в учебнике появился ряд совершенно новых глав, подразделов и приложений, посвященных проблемам, которые лишь совсем недавно стали объектом изучения науки о развитии человека. Книга адресована студентам и преподавателям психологических факультетов и специальностей вузов, психологам, работающим с детьми, педагогам, педиатрам, а также любящим и заботливым родителям.

ББК 88.8
УДК 159.922.7

Права на издание получены по соглашению с Allyn and Bacon
Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав

© 2000 Allan & Bacon
ISBN 0-321-04709-5 (англ) © Перевод на русский язык ЗАО Издательский дом «Питер», 2004
ISBN 5-94723-185-9 © Издание на русском языке, оформление ЗАО Издательский дом «Питер», 2004

Краткое содержание

Обращение к студентам	16
Обращение к преподавателю	17

Часть I. Введение

Глава 1. Основные вопросы	22
---------------------------------	----

Часть II. Начало жизни

Глава 2. Пренатальное развитие	78
Глава 3. Роды и новорожденный ребенок	123

Часть III. Ребенок: физические изменения

Глава 4. Физическое развитие	168
Глава 5. Перцептивное развитие	220

Часть IV. Ребенок мыслящий

Глава 6. Когнитивное развитие I: структура и процесс	258
Глава 7. Когнитивное развитие II: индивидуальные различия в когнитивных способностях	309
Глава 8. Речевое развитие	351

Часть V. Ребенок и общество

Глава 9. Развитие личности: альтернативные точки зрения	396
Глава 10. «Я»-концепция ребенка	438
Глава 11. Развитие социальных отношений	481
Глава 12. Размышление о взаимоотношениях: формирование социального познания	531

Часть VI. И ещё о развитии...

Глава 13. Экология развития: ребенок в семейной системе	566
Глава 14. За пределами семьи: влияние окружающего мира	608
Глава 15. Атипичное развитие	658
Глава 16. Развивающийся ребенок: целостная картина	700
Глоссарий	738
Алфавитный указатель	761

Оглавление

Обращение к студентам	16
Обращение к преподавателю	17
Активное вовлечение студента	17
Соотношение исследования, теории и практического приложения	18
Современные представления и исследования	19
Акцент на культуре	19
Благодарности	20

Часть I. Введение

Глава 1. Основные вопросы	22
Природа и воспитание: дебаты времен античности	24
Врожденные склонности и ограничения	25
Созревание	25
Генетика поведения	27
Модели влияния окружающей среды	30
Время приобретения опыта	32
Внутренние модели опыта	33
Экологическая перспектива	34
Влияние культуры	35
Взаимодействие «натуры» и воспитания	39
Уязвимость и устойчивость	39
Природа изменений в процессе развития	43
Стадии и последовательности	43
Теории развития	45
Психоаналитические теории	47
Когнитивные теории развития	49
Теории научения	51
Сравнение теорий	54
Поиск ответов: исследование развития	55
Исследовательская стратегия	56
Стратегия поперечных срезов	57
Лонгитюдные стратегии	59
Комбинированные стратегии	60
Кросс-культурные, или кросс-контекстные исследования	60
Экспериментальная стратегия	63
Методы исследования	64
Анализ полученных данных	67
Заключительное слово	69
Резюме	70
Основные термины	72

Часть II. Начало жизни

Глава 2. Пренатальное развитие	78
Зачатие	78
Генетические основы зачатия	79
Х- и Y-хромосомы	80
Паттерны генетического наследия	82
Доминантные и рецессивные гены	82
Генетическая передача, сцепленная с полом	84
Полигенетическая наследственность	85
Близнецы и сиблинги	85
Генотипы и фенотипы	85
Развитие от зачатия до рождения	87
Зародышевая стадия: от зачатия до имплантации	87
Эмбриональная стадия	87
Плодная стадия	89
Обзор пренатального развития	92
Генетические нарушения	93
Аномалии, связанные с половой хромосомой	94
Синдром хрупкой X-хромосомы	95
Дефект одного гена	96
Тератогены: заболевания и медикаменты	97
Заболевания матери	99
Лекарственные препараты и беременность	102
Другие тератогены	105
Влияние других факторов на пренатальное развитие	108
Диета	108
Возраст матери	111
Стресс и эмоциональное состояние	113
Обзор факторов риска и долговременных последствий пренатальных проблем	113
Половые различия в пренатальном развитии	116
Различия, обусловленные принадлежностью к социальному классу	117
Резюме	118
Основные термины	119
Глава 3. Роды и новорожденный ребенок	123
Роды	123
Стадии родов	123
Первое приветствие	126
В каких условиях должны проходить роды	126
Проблемные роды	130
Оценивание новорожденного	135
Адаптация к новорожденному	136
Новорожденный: что он умеет?	137
Рефлексы	137

Перцептивные навыки: что новорожденный видит, слышит и чувствует	141
Моторные навыки: двигательная активность ребенка	142
Научение и привыкание	144
Социальные навыки	146
Повседневная жизнь младенцев	149
Сон	150
Плач	151
Питание	153
Индивидуальные различия детей	156
Состояние здоровья и детская смертность в первый год жизни	157
Темперамент	160
Половые различия	161
Резюме	162
Основные термины	164

Часть III. Ребенок: физические изменения

Глава 4. Физическое развитие	168
Четыре причины изучения физического развития	168
Основные этапы развития и общие паттерны	171
Рост и форма тела	171
Кости	173
Мышцы	173
Жировая ткань	174
Сердце и легкие	175
Нервная система	175
Гормоны	178
Наступление половой зрелости	181
Половое развитие девочек	182
Половое развитие мальчиков	184
Сексуальное поведение подростков	185
Беременность среди подростков	187
Овладение телом: развитие моторики	190
Вариации уровня развития	193
Здоровье и болезнь	197
Смертность	197
Заболевания и несчастные случаи, не приводящие к смерти	198
Бедность и здоровье	200
Ожирение	201
Особые проблемы здоровья подростков	205
Детерминанты развития: объяснение физических изменений	212
Процесс созревания	212
Наследственность	213
Влияние окружающей среды	213

Резюме	216
Основные термины	218
Глава 5. Перцептивное развитие	220
Способы исследования первых перцептивных навыков	221
Основные сенсорные навыки	222
Зрение	223
Слух	225
Другие ощущения	225
Сложные перцептивные умения: предпочтения, различения	
и паттерны	227
Зрение	227
Слух	234
Комбинирование информации, поступающей от различных	
видов ощущений	237
Игнорирование перцептивной информации: константность восприятия ..	240
Концепция объекта	241
Восприятие объекта	241
Постоянство объектов	244
Восприятие социальных сигналов	245
Различение эмоций в раннем возрасте	247
Социальное соотнесение	247
Восприятие эмоций в более позднем возрасте	248
Кросс-культурные сходства и различия	248
Индивидуальные различия: скорость и эффективность восприятия	250
Трактовка перцептивного развития	250
Аргументы в пользу нативизма	251
Аргументы в пользу эмпиризма	252
Перцептивное развитие: подведение итогов	253
Резюме	253
Основные термины	255

Часть IV. Ребенок мыслящий

Глава 6. Когнитивное развитие I: структура и процесс	258
Три взгляда на интеллект	258
Точка зрения Пиаже	260
Основные идеи	261
Младенчество	265
Представление Пиаже о сенсомоторном периоде	265
Память	268
Имитация	270
Дошкольные годы	272
Представление Пиаже о дооперациональной стадии	272
Новый взгляд на мышление дошкольника	273
Общее представление о мышлении дошкольника	281

Дети школьного возраста	283
Представление Пиаже о конкретных операциях	283
Непосредственная проверка представлений Пиаже	284
Новые темы: развитие памяти и стратегий запоминания	286
Роль опыта	290
Разнообразие мышления детей	291
Когнитивное развитие в подростковом возрасте	293
Представление Пиаже о формальных операциях	293
Взгляды последователей учения Пиаже на мышление подростка	296
Почему не все подростки пользуются формальной логикой?	297
Предварительные выводы и вопросы	298
Информационная переработка у детей	299
Изменения перерабатывающей способности	300
Повышение эффективности переработки информации	301
Краткое изложение возрастных изменений в информационной переработке	302
Резюме	304
Основные термины	306

Глава 7. Когнитивное развитие II: индивидуальные различия

в когнитивных способностях	309
Измерение интеллектуальной силы: тесты и другие методы	309
Первые <i>IQ</i> -тесты	310
Современные <i>IQ</i> -тесты	312
Тесты достижений	315
Диагностическая ценность и стабильность результатов <i>IQ</i> -тестов	317
Стабильность результатов теста	317
Что предсказывают <i>IQ</i> -тесты?	319
Ограничения традиционных <i>IQ</i> -тестов	321
Альтернативная точка зрения: триархическая теория интеллекта Стернберга	322
Различия в показателях <i>IQ</i>	323
Доказательства важности наследственности	324
Доказательства важности окружающей среды	324
Взаимосвязь наследственных факторов и влияния окружающей среды ..	336
Групповые различия показателей <i>IQ</i>	337
Расовые различия	337
Различия, обусловленные половой принадлежностью	341
Измерение интеллекта: заключительное слово	344
Переработка информации: индивидуальные различия	344
Скорость переработки информации	345
Другие связи между <i>IQ</i> и скоростью переработки информации	345
Когнитивное развитие: объединение трех подходов	346
Резюме	347
Основные термины	349

Глава 8. Речевое развитие	351
Что такое язык?	352
Доречевая фаза: возрастной период до появления первого слова	353
Восприятие речи в раннем возрасте	353
Первые звуки	354
Первые жесты	355
Восприятие речи	356
Первые слова	357
Словарный скачок	358
Словарный запас в более позднем возрасте	359
Построение предложений в речи: освоение грамматического строения языка	360
Первые предложения: 18–27 месяцев	360
Усложнение грамматики языка: 27–36 месяцев	363
Сложные предложения: 30–48 месяцев	365
Понимание значения слова	366
Что появляется в первую очередь, значение или слово?	366
Объем категорий	367
Словесные ограничения	370
Использование языка: общение и самоконтроль	372
Анализ речевого развития	374
Имитация и подкрепление	375
Новейшие теории влияния окружающей среды: беседа с ребенком ...	375
Теории влияния врожденных факторов	377
Теории конструктивизма	379
Индивидуальные различия в речевом развитии	383
Различия в темпах речевого развития	383
Стилевые различия	386
Практическое приложение базовых знаний: обучение чтению	388
Резюме	391
Основные термины	392

Часть V. Ребенок и общество

Глава 9. Развитие личности: альтернативные точки зрения	396
Параметры понятия «личность» во взрослом возрасте	397
Параметры понятия «личность» у детей	399
«Большая пятерка» в применении к детскому возрасту	399
Связь с темпераментом	401
Свойства темперамента	401
Генетическая и биологическая трактовка личности	404
Критический взгляд на биологические теории	410
Теории научения	412
Критический взгляд на модели научения	418
Психоаналитические теории	420
Некоторые различия между теориями Фрейда и Эриксона	421

Психосексуальные стадии Фрейда	422
Психосоциальные стадии Эриксона	425
Другие психоаналитические точки зрения: модель привязанности	
Боулби	428
Факты и практическое приложение	429
Критический взгляд на психоаналитические теории	430
Синтез теорий	431
Резюме	435
Основные термины	436
Глава 10. Я-концепция ребенка	438
Развитие Я-концепции	438
Субъективное Я	439
Объективное Я	440
Я-концепция в школьном возрасте	443
Я-концепция в подростковом возрасте	445
Идентичность в подростковом возрасте	447
Этническая идентичность в подростковом возрасте	450
Самооценка	454
Устойчивость самооценки во времени	456
Последствия изменения самооценки	458
Корни различий в самооценке	458
Я-концепция: подведение итогов	459
Формирование гендерной и полоролевой концепций	460
Паттерны развития	461
Теоретическое обоснование развития половых ролей	467
Индивидуальные различия в гендерном поведении и полоролевых	
стереотипах	472
Резюме	477
Основные термины	478
Глава 11. Развитие социальных отношений	481
Теория привязанности: понятия и терминология	482
Эмоциональная связь родителей с ребенком	484
Первичная связь	484
Формирование интерактивного навыка	485
Эмоциональные связи отца и ребёнка	486
Привязанность ребенка к родителям	487
Привязанность в дошкольном возрасте и во время обучения	
в начальной школе	491
Детско-родительские отношения в подростковом возрасте	492
Привязанность к матери и отцу	495
Вариации качества привязанности у младенцев	496
Безопасные и небезопасные привязанности	497
Взаимоотношения со сверстниками: товарищи по играм и друзья	506

Взаимоотношения со сверстниками в младенческом и дошкольном возрасте	506
Отношения между сверстниками в школьном возрасте	507
Отношения между сверстниками в подростковом возрасте	512
Поведение со сверстниками: просоциальное поведение и агрессивность .	518
Просоциальное поведение	518
Агрессивность	519
Индивидуальные различия во взаимоотношениях со сверстниками	523
Популярность и отвержение	523
Половые различия	526
Резюме	527
Основные термины	529

Глава 12. Размышление о взаимоотношениях: формирование

социального познания	531
Некоторые общие принципы и темы	531
Понимание чувств других людей	533
Индивидуальные различия в осознании эмоций	535
Развитие эмпатии	536
Описание других людей	538
Описание дружеских отношений	541
Построение моральных суждений	542
Стадии морального развития, предложенные Колбергом	543
Модель просоциальных суждений, предложенная Айзенберг	550
Модель этики помощи, предложенная Гиллиган	552
Социальное познание и поведение	554
Социальное познание и общее когнитивное развитие	558
Резюме	562
Основные термины	563

Часть VI. И ещё о развитии...

Глава 13. Экология развития: ребенок в семейной системе	566
Теоретические вопросы	567
Системная теория	567
Экологический подход Бронфенбреннера	568
Характеристики семейных взаимоотношений	570
Эмоциональный фон в семье	570
Отзывчивость	571
Методы контроля	571
Паттерны общения	575
Паттерны или стили воспитания детей	576
Модель Баумринд	576
Вариации Маккоби и Мартина	576
Пример из исследования: работа Штейнберга и Дорнбуха	580
Обобщение известной нам информации о стиле родительского воспитания	585

Другие аспекты семейной динамики	586
Особенности ребенка	586
Разница во взаимодействии с сиблингами	587
Особенности родителей	590
Структура семьи	590
Развод	595
Обобщение известной нам информации о семейной структуре	598
Влияние экосистемы: работа родителей и социальная поддержка	599
Работа родителей	599
Социальная поддержка родителей	604
Резюме	605
Основные термины	607
Глава 14. За пределами семьи: влияние окружающего мира	608
Детские дневные центры	608
Кто ухаживает за ребенком?	609
Воздействие на когнитивное развитие	611
Влияние на личность	613
Влияние на привязанность ребенка	614
Влияние школы	618
Обучение в школе и когнитивное развитие	619
Адаптация к школе	620
Вовлеченность или отстраненность	621
Вступление в мир труда: влияние работы на подростка	627
Пессимистичная точка зрения	628
Оптимистичная точка зрения	630
Влияние средств массовой информации	631
Специфическое образовательное воздействие	631
Общая школьная успеваемость	632
Телевидение и агрессия	634
Влияние макросистемы: воздействие более широкого культурного контекста	637
Экономические различия: социальный класс и бедность	637
Этническая принадлежность	644
Культура как единое целое	653
Резюме	655
Основные термины	657
Глава 15. Атипичное развитие	658
Частота появления данных проблем	658
Психопатология развития: новый подход	660
Психопатология детского возраста	663
Экстернализованные проблемы	663
Интернализованные проблемы: депрессия как пример	669
Нарушения внимания	674
Уязвимость и устойчивость	679

Психопатология развития: повторение	681
Аномалии интеллектуального развития	681
Умственная отсталость	681
Неспособность к обучению	684
Одаренность	687
Школьное обучение для атипичных детей	690
Половые различия и отклонения в развитии	694
Заключение	696
Резюме	696
Основные термины	698
Глава 16. Развивающийся ребенок: целостная картина	700
Переходные периоды, консолидации и системы	700
От рождения до 18 месяцев	701
Основные процессы	704
Воздействия на базовые процессы	706
Общие представления о младенчестве	707
Дошкольные годы	708
Основные процессы	709
Воздействия на базовые процессы	711
Младший школьный возраст	712
Переходный период между 5 и 7 годами	712
Основные процессы	713
Воздействия на базовые процессы: роль культуры	715
Подростковый возраст	716
Ранний подростковый возраст	717
Поздний подростковый возраст	719
Основные процессы и связанные с ними феномены	720
Воздействия на базовые процессы	722
Возвращение к некоторым основным вопросам	723
Каковы основные факторы развития?	723
Имеет ли значение возраст ребенка?	727
Какова природа возрастных изменений?	731
Индивидуальные различия	732
Заключение: радость развития	734
Резюме	735
Глоссарий	738
Алфавитный указатель	761

Обращение к студентам

Здравствуйте, и добро пожаловать. Я приглашаю вас приступить к изучению замечательной темы: дети и их развитие. Это немного похоже на приглашение в мой собственный дом, поскольку я прожила в мире изучения детей много-много лет. К сожалению, я не знаю каждого из вас персонально, но, поскольку книга напоминает беседу между вами и мною, я надеюсь, что смогу сделать чтение и изучение данного предмета настолько личностным процессом, насколько это только возможно.

Так как личностное вовлечение является одной из моих целей, вы обнаружите, что я часто пишу от первого лица и рассказываю истории из моей собственной жизни. По той же самой причине я привожу полные имена многих исследователей и теоретиков, которых цитирую, так что у вас не появится сомнений в том, что все они — реальные люди, которые проводят исследования и выдвигают теории. Кроме того, вы увидите со всей очевидностью, что по крайней мере половина из них — женщины!

Добро пожаловать в мир науки, полный приключений. Начиная с самого первого издания этой книги я ставила своей задачей постараться передать чувство радостного волнения, связанного с научным исследованием. Я бы хотела, чтобы каждый из вас смог почувствовать, каким образом психологи размышляют, какие вопросы они задают и как стараются ответить на эти вопросы. Также я хотела бы, чтобы вы получили некоторый теоретический и интеллектуальный заряд, являющийся частью любой науки. В определенном смысле это отношение к психологии как к детективной истории. Мы находим ключи к загадкам после тяжелой, подчас кропотливой работы, выдвигаем новые предположения или строим гипотезы, а затем вновь ищем ключи, чтобы проверить эти гипотезы.

Конечно, я бы хотела, чтобы вы, закончив чтение этой книги, приобрели прочную базу, основанную на знаниях в данной области. Несмотря на то что мы многого еще не знаем или не можем объяснить, накоплено огромное количество фактов и наблюдений. Эти факты и наблюдения окажут вам профессиональную помощь, если вы планируете работать с детьми (или уже работаете) в качестве учителя, социального работника, медицинского работника или психолога; информация также будет полезна родителям сейчас или в будущем. Надеюсь, вы получите такое же удовольствие от чтения книги, какое получила я, когда работала над ней.

Хелен Би

Обращение к преподавателю

Просто не верится, что пишу предисловие к девятому изданию этой книги!

Двадцать пять лет назад, когда я только начала работать над первым изданием, я определенно не могла себе представить, что и спустя многие годы все еще буду вовлечена в этот процесс. Но еще более удивительно то, что этот процесс остается увлекательным и интересным на протяжении всех девяти изданий.

Самое увлекательное — это оставаться открытым по отношению к новым теориям и концепциям, сохранять желание обдумывать и перестраивать целые главы, не стремясь при этом жестко (или в целях безопасности) придерживаться старых рубрик. Необходимо также отказываться от излюбленных примеров, которые вышли из обращения, и искать новые метафоры, которые будут понятны современным студентам. Пожалуй, самое трудное во всем этом — необходимость как отказываться от чего-либо, так и добавлять. Изменения происходили от издания к изданию, так что, когда я сравниваю данное издание с первым, выпущенным в 1975 году, я не нахожу почти ни одного одинакового предложения, не говоря уже о целых параграфах. И все же я вижу общие нити, ведущие от 1-го издания к 9-му. В частности, ключевые задачи, которыми я руководствовалась при составлении 9-го издания:

- активно вовлекать студента в обучение всеми возможными способами;
- находить оптимальное соотношение между теорией, исследованием и практическим приложением;
- представлять самые современные теории и исследования.

И наконец, это издание, так же как 7-е и 8-е, преследует следующую цель:

- сохранить выраженный акцент на культуре.

Активное вовлечение студента

Если научный текст не увлекает студента, то вы проиграли половину сражения. Я прикладываю много усилий, чтобы вызвать неослабевающий интерес студента, используя для этого различные средства.

- **Неформальный, личностный стиль повествования.** Это издание, подобно всем моим работам, написано от первого лица, как если бы со студентом проводилась беседа. Я также использую примеры из личного опыта, которые помогают расставить акценты. Студенты отмечают, что им нравится читать текст, и в этом отношении первое препятствие, бесспорно, преодолено.

- **«Вопрос для размышления».** Как и в нескольких последних изданиях, каждый раздел включает вопросы для размышления, чтобы студенты начали анализировать и мыслить более творчески. Эти вопросы, расположенные на полях, заставляют студентов сделать паузу и задуматься над какой-либо темой, прежде чем перейти к другой. Зачастую они стимулируют читателя к представлению о том, как материал может быть применен к его собственной жизни. В других случаях вопросы побуждают студента организовать изучение предмета таким образом, чтобы ответить на конкретный вопрос. Иногда вопросы касаются теоретического материала, иногда они направлены на анализ студентом собственной точки зрения или чувств в связи с предметом изучения. Эти вопросы могут быть полезными при организации обсуждения в аудитории; кроме того, я надеюсь, что они сделают процесс чтения более активным, а изучение предмета — максимально глубоким. Они также могут помочь студенту приобрести навыки критического мышления: умение анализировать и оценивать свои собственные чувства, представления и поведение так, чтобы осознавать и обогащать их.
- **Рубрика «Реальный мир».** Почти каждый раздел имеет по крайней мере один текст в рамке данной рубрики, включающий обсуждение какого-либо частного, прикладного вопроса. Моей целью является не только продемонстрировать студентам, что такие прикладные вопросы можно изучать научными методами, но и показать, что все теории и исследования, о которых они читают, имеют отношение к их собственной жизни.

Соотношение исследования, теории и практического приложения

Я всегда ставила своей целью написать строго научную книгу, основанную как на теоретическом, так и на экспериментальном материале. Студентам трудно усвоить тексты, состоящие в основном из перечислений исследовательских данных и относительно небольшого количества теоретического материала. С другой стороны, тексты, имеющие акцент на теории, могут оказаться полезными по своей структуре, но они не предоставляют достаточной информации для оценки студентами теорий или для исчерпывающего понимания основы знаний. На всем протяжении данной работы я старалась выбирать оптимальный баланс между этими двумя сторонами.

- Структурную основу большинства разделов составляют **классические теории и новейшие модели**, дополненные обширным обсуждением современных экспериментальных открытий.
- **Рубрика «Исследования показывают»** расширяет исследовательский кругозор и знакомит с результатами определенного исследования или нескольких исследований по данной теме, например: работа Анны Штрейсгут по алкогольному синдрому плода (глава 2) или исследование Джудит Ланглойс по предпочтению детьми привлекательных лиц (глава 5).

- **Рубрика «Реальный мир»** позволяет студентам обдумать возможности практического применения теорий и исследований. Например, в главе 4 предлагается текст об организации спортивных мероприятий для детей, а в главе 13 приводятся доводы за и против применения шлепков в воспитании детей.

Современные представления и исследования

Каждое пересмотренное издание предполагает огромное количество новой информации. Я оставила без изменений анализ тех исследований, которые стали классическими или до сих пор остаются наилучшими из всех, которые есть. Но в большинстве случаев я стремилась представить новейшие примеры не только в текстах, но и в таблицах и схемах. Вот некоторые из них.

- К обсуждению представлены несколько **новых теорий или моделей**, например новая модель Сигела по развитию стратегий запоминания (глава 6), концептуализация психопатологии развития в виде разветвленного дерева (глава 15). Я также значительно расширила охват теории Выготского. Она, конечно, не нова, но имеет большое значение, по мнению многих специалистов в области развития.
- В данное издание включены **23 новые схемы и таблицы**, основанные на материале самых последних исследований. Например, включена новая схема, отображающая стадии пренатального развития мозга (рис. 2.6), также представлены сравнительная схема риска смерти ребенка в первый год жизни в развивающихся и развитых странах (рис. 4.9) и новая модель «частично перекрывающихся зон» стратегического развития Сиглера (рис. 6.5).
- **17 текстов в различных рубриках являются новыми или существенно обновленными.** Например, новый текст в рубрике «Исследования показывают», описывающий работу Клода Стила по угрозе (глава 7), исследовательский отчет о преследователях и жертвах (глава 11), текст в рубрике «Реальный мир» по проблемам детей, остающихся без надзора после школы (глава 14).

Акцент на культуре

Это издание, так же как 7-е и 8-е, основано на значимости культурных различий.

- Сопоставление **коллективной и индивидуальной** культурных систем проводится на протяжении всей книги.
- **Тексты в рубрике «Культура и контекст»** дополнены и обновлены. Так, при обсуждении темы «Организация сна младенца» в главе 3 сопоставляется индивидуальная культурная практика, для которой характерно отдельное укладывание спящего ребенка, и распространенная коллективная культурная традиция, предписывающая укладывать ребенка вместе с родителями.
- Растущее количество блестящих исследований, сравнивающих особенности развития детей крупных этнических групп Америки, предоставило возможность в данном издании дополнить обсуждение этнических различий.

Благодарности

Моей работе над этим изданием, так же как и над всеми предыдущими, существенно помогли критические замечания и комментарии моих коллег, которые находили возможность ознакомиться с предыдущими изданиями или черновыми набросками. Я чрезвычайно благодарна вдумчивым комментариям и предложениям, сделанным Джанет Б. Бенсон (Денверский университет), Марвином У. Берковицем (Университет Маркетт); Джоан Кук (Конти-колледж Морриса), Ритой М. Курл (Майнотский университет); Уоллесом Е. Диксоном (Хейделбергский колледж); Донной Фрик-Хорбери (Университет штата Апалачи); Бетти К. Хатауэй (Университет Арканзаса в Литтл-Рок); Патрисия А. Джарвис (Университет штата Иллинойс); и Рик Уинн (Конти-колледж Морриса).

Кроме того, моя работа стала намного легче благодаря замечательной команде людей в *Addison Wesley Longman* — с этой же самой командой я совместно работала над несколькими книгами. Теперь мы знаем сильные и слабые стороны друг друга и наше сотрудничество стало необыкновенно слаженным. Бекки Дудли Паскаль, старший редактор, очень энергична, полна новых идей, всегда готова выслушать и наделена самой восхитительной из черт: она немедленно отвечает на электронные письма! Бекки Кох — без сомнения, самый лучший редактор в мире. Хотя она меньше участвовала в этом издании, чем во многих других моих работах, но я не могу упустить возможность еще раз поблагодарить ее за неуклонную и мудрую помощь. Боб Гинсберг, менеджер проекта этой книги, также заслуживает особой благодарности. Мы с Бобом уже несколько раз работали вместе, и наше сотрудничество всегда было наполнено юмором и доброжелательностью. Что касается данного издания, я специально узнавала, могу ли сотрудничать с Бобом снова. Он работает квалифицированно и точно, оказывая при этом необходимую поддержку, как личную, так и профессиональную. Мне еще не удалось убедить его в том, что нужно отдать предпочтение каньонам Манхэттена, а не лесам и горам штата Вашингтон, но во всем другом мы близки по духу. Он даже доказал мне, что электронная почта — стоящая вещь.

И наконец, мой личный «конвой», который прокладывал путь вместе со мной через каждую книгу. Мой муж, Карл де Бур, разрешает проблемы с компьютером и иногда удерживает меня от того, чтобы не начать рвать на себе волосы, когда поджимают сроки или композиция главы не поддается описанию. Мои подруги — Сара Брукс, Диана Эди, Мириам Шнейдер и Деб Харвил способны выслушать мои бессвязные разлагольствования о какой-нибудь не нашей признания журнальной статье или других неприятностях; их понимание и юмор удерживают меня в равновесии. В буквальном смысле я не могу жить без этих дорогих мне людей.

Большое спасибо.

Хелен Би

ЧАСТЬ I

Введение

Основные вопросы

Каждое лето я провожу несколько месяцев в весьма необычном лагере в штате Вашингтон, где ежегодно собираются взрослые всех возрастов и семьи с малолетними детьми, чтобы какое-то время пожить одной коммуной. Поскольку год за годом в лагерь приезжают одни и те же люди со своими детьми (а затем и со своими внуками), я могу наблюдать этих подрастающих детей в динамике их развития. Когда наступает очередное лето, я всегда поражаюсь, насколько сильно дети изменились, и не могу удержаться, чтобы не сказать ребенку: «Боже мой, да ты вырос на целый фут!» или: «Последний раз, когда я тебя видела, ты был только во-о-т такого росточка!» (Я говорю эти слова, несмотря на то что хорошо помню, как сильно сердилась, когда в свое время слышала нечто подобное. Конечно, с каждым годом я подрастала. И поскольку я была всегда выше своих сверстников, мне не нравилось, когда об этом специально напоминали.)

В то же время меня поражает присутствие чего-то постоянного в этих детях из года в год. Эмоциональный Малкольм и неугомонная Кристал всегда горячо меня обнимают; старший брат Малкольма Элиот, очень застенчивый мальчик, всегда стоит на расстоянии и молча смотрит. Через несколько дней он будет чувствовать себя свободней, но все же его поведение сильно отличается от поведения его брата и остается относительно одинаковым на протяжении нескольких лет. Даже 18-летний Стэнси, теперь уже достаточно взрослый, все такой же мечтательный и медлительный, каким он был в детстве. Каждый из этих детей имеет свой особенный стиль поведения, отличается особыми умениями и неповторимой индивидуальностью, и эти особенности сохраняют свое постоянство по крайней мере из года в год, а возможно, даже и во взрослой жизни.

Эти простые примеры иллюстрируют одну из основных особенностей человеческого развития: оно включает и постоянство и изменение. В равной степени важно понять, какие изменения в развитии и какие постоянные черты присущи всем культурным сообществам, а что является уникальным для конкретной культуры или конкретного человека. Например, вы знаете, что в первые недели после рождения дети не спят всю ночь; они просыпаются примерно каждые два часа, чтобы их покормили. И только на 6–8-й неделе большинство детей способны соединить несколько двухчасовых отрезков вместе и приблизиться к обычному режиму смены дневного и ночного сна (Bamford et al., 1990). Это выглядит как естественное биологическое изменение, которое не имеет никакой связи с окружающей ребенка средой. Однако, согласно одному исследованию (Super & Harkness, 1982), дети,

В кенийской культуре, до сих пор сохраняющей свои традиции в некоторых сельских областях, дети находятся весь день в подвязках на груди матери и ночью кормятся, когда пожелают. Этот культурный паттерн, сильно отличающийся от того, что мы наблюдаем в большинстве западных стран, оказывается, имеет влияние на цикл сна/бодрствования ребенка



которые растут в сельской местности Кении и весь день находятся в подвязках на груди у матери, а ночью кормятся, когда пожелают, не переходят на ночной режим сна в первые 8 месяцев жизни. Напротив, они продолжают время от времени просыпаться на протяжении всего 24-часового периода. Таким образом, казалось бы, всеобщая биологическая закономерность вовсе не оказывается универсальной. Данный процесс подвержен влиянию культуры, системы отношений и ценностей, которые выражаются в разнообразии ухода и заботы о ребенке. Эта тема универсальности и исключительности будет проходить красной линией через все материалы книги.

Кроме того, этот пример указывает на то, что для понимания процесса развития нам необходимо изучить взаимодействие *природы и воспитания*, биологии и окружающей среды, чтобы, в свою очередь, раскрыть содержание постоянного и изменяющегося. На протяжении всех разделов я постараюсь разграничить относительное влияние **человеческой природы** и воспитания в каждой области развития и на каждом возрастном этапе. Эта задача станет более легкой, если вы будете иметь представление об основных понятиях и теориях, на которые опирается такой анализ. Так что давайте отправимся в небольшое путешествие в область современных представлений о природе и воспитании и рассмотрим основные теоретические подходы к объяснению общего и индивидуального в развитии.

Природа и воспитание: дебаты времен античности

Противопоставление природы и воспитания, так же как *наследуемого и приобретенного*, или *натурвизма и эмпирицизма*, — один из старейших и центральных теоретических спорных вопросов в философии и психологии.

С точки зрения психологов, этот вопрос звучит таким образом: управляют ли развитием ребенка механизмы, заложенные при рождении, или ребенок развивается под влиянием опыта, приобретенного в процессе своей жизнедеятельности. Исторически сторонниками естественной/природной основы развития были Платон и Рене Декарт (в более позднюю эпоху), которые полагали, что по крайней мере некоторые идеи являются врожденными. По другую сторону философского спора стояла группа британских философов-эмпириков, как, например, Джон Локк, который настаивал на том, что к моменту рождения разум представляет собой чистую доску — *tabula rasa*. То есть все знания приобретаются опытным путем.

Конечно, ни один современный психолог не стал бы рассматривать данный вопрос в черно-белых тонах. Мы согласны, что каждая грань развития ребенка является продуктом взаимодействия природы и воспитания. Даже на физическое развитие оказывает влияние внешняя среда. Так, в каждой культуре пубертатный период приходится приблизительно на возраст между 9 и 16 годами, но начало и окончание пубертата связано с факторами окружающей среды, например особенностями питания. Аналогично некоторые особенности темперамента могут передаваться по наследству, но в то же время могут изменяться и изменяются под влиянием родительского воспитания. *Ни один* аспект развития не является целиком наследуемым или приобретенным. Несмотря на это, психологи всегда спорили по поводу относительной важности этих двух факторов.

До недавнего времени теоретический маятник склонялся гораздо ближе к тому концу континуума, где расположены факторы окружающей среды. Большинство специалистов по возрастной психологии и большинство исследований в данной

Вопрос для размышления

Можете ли вы назвать какую-либо вашу характерную особенность или паттерн поведения, который в значительной степени находился бы под влиянием «природы», и один паттерн, который, по вашему мнению, является целиком результатом воспитания?

области фокусировались на тех или иных результатах воздействия внешней среды. Однако за последнее десятилетие отмечается выраженная и все возрастающая ориентация специалистов на изучение биологических основ поведения и развития. Отчасти данное смещение вызвано развитием новых технологий, которые позволяют психологам и физиологам исследовать функционирование мозга на более совершенном уровне; кроме того, появляются новые статистические методы, благодаря которым становится возможным изу-

чение влияния генетических факторов принципиально иными способами. Другая причина смещения ориентации может заключаться в том, что мы нуждаемся в более сбалансированном объяснении механизмов развития. Как бы там ни было, по количеству серьезных исследований можно судить о возобновлении интереса к биологическим основам поведения.

Врожденные склонности и ограничения

Одним из примеров возобновления такого интереса служит возрастающая популярность концепции «врожденных склонностей» или «ограничений» развития. Основной тезис этой концепции, которая в определенной степени является наследием понятия врожденных идей Декарта, состоит в том, что ребенок рождается со склонностями к реагированию определенными способами. Рассуждая компьютерным языком, мы могли бы сказать, что младенцы рождаются с «отсутствием свободы выбора»; т. е. система *уже* запрограммирована или «настроена» определенным образом.

Например, создается впечатление, что ребенок с самых первых дней жизни прислушивается более к началу и концу предложения, чем к середине (Slobin, 1985a) и демонстрирует визуальную реакцию на движение и перемещение из темноты на свет (Haith, 1980). Сходным образом в изучении когнитивного развития младенцев такие исследователи, как Элизабет Спелке (Spelke, 1991), пришли к выводу, что дети появляются на свет с определенными «уже существующими понятиями» или ограничениями в их понимании поведения объектов. Маленькие дети уже, по-видимому, понимают, что если подбросить игрушку в воздухе, то она упадет вниз и что движущийся предмет продолжит свое движение до тех пор, пока не натолкнется на препятствие. В отличие от Декарта современные теоретики не останавливаются на этих встроенных паттернах реагирования; скорее, они рассматривают их как точку отсчета. Конечный результат зависит от индивидуального опыта, наложенного на базовые предпосылки, но последние *ограничивают* возможные варианты развития (Campbell & Bickhard, 1992).

Созревание

Заложенные природой предпосылки могут оказывать влияние на процесс развития после рождения и другими способами, преимущественно через генетическое программирование, которое порой определяет целые звенья дальнейшего развития.

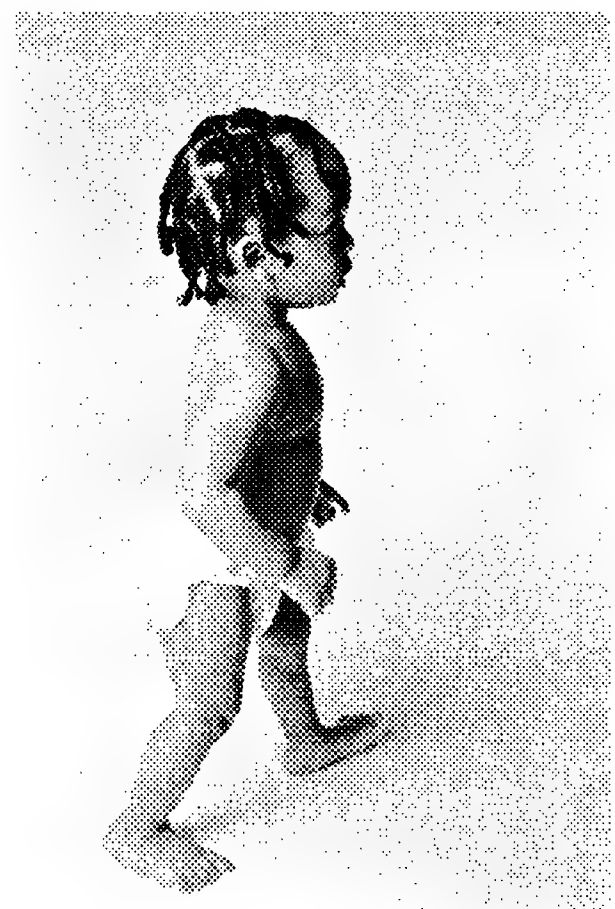
Данная идея не нова; Арнольд Гезелл (Gesell, 1925; Thelen & Adolph, 1992) предложил ее несколько лет назад. Он использовал термин **созревание** для описания последовательных генетически запрограммированных паттернов изменения. Этот термин используется и в настоящее время. Изменения размеров и формы тела, гормонального фона в пубертате, мышечных и костных тканей, а также нервной системы — все это может быть генетически запрограммировано. Возможно, вы сможете вспомнить, какие изменения происходили с вашим телом в подростковом возрасте. У каждого подростка пубертатные изменения отмечены разными временными рамками, но их последовательность одна и та же у всех детей. Такие цепочки последовательных изменений от зачатия до самой смерти характерны для всех представителей нашего биологического вида. Причем механизмы управления ими являются частью специфической наследственной информации, которая передается в момент зачатия.

Любой паттерн созревания характеризуется тремя свойствами: универсальностью, т. е. наблюдается у детей всех культур; последовательностью, т. е. процесс развертывания характеристик или функций проходит определенные этапы; и *относительной невосприимчивостью к внешним воздействиям*. В чистом виде процесс

созревания происходит независимо от опыта или обучения. Действительно, вам не приходится специально выращивать лобковые волосы; вас не нужно учить ходить. Однако даже самые убежденные теоретики в области созревания соглашаются, что опыт играет не последнюю роль. Могущественные, очевидно автоматические, паттерны созревания требуют по крайней мере минимальной поддержки внешней среды, как, например, адекватного питания и условий для движения и экспериментирования.

Современные исследования также показывают, что индивидуальный опыт вступает в сложные взаимодействия с паттернами созревания. Например, Гринаф (Greenough, 1991) отмечает, что один из белков, необходимых для развития зрительной системы, находится под контролем гена, который активируется только визуальным опытом. Поэтому *некоторый* визуальный опыт необходим для работы генетической программы. При нормальном развитии каждый зрячий ребенок получает такой опыт. Тем не менее подобные примеры показывают, что последовательные цепочки созревания не «разворачиваются» просто автоматически. Система «готова» развиваться по определенному пути, но при этом требуется опыт, чтобы дать толчок движению.

Мне следует подчеркнуть, что термины «созревание» и «рост» не равнозначны, хотя иногда они выступают как синонимы. Термин *рост используется, когда речь идет о поэтапном качественном изменении*, например в размере, и может происходить либо с участием, либо без участия указанного процесса созревания. Тело ребенка может расти в результате усиленного питания или потому, что ребенок стал старше. В первом случае в отличие от второго фактор созревания отсутствует. Другими словами, термин «рост» употребляется для *описания* изменения, в то время как термин «созревание» используется для *объяснения* изменений.



Переход от ползания к ходьбе является классическим примером универсального изменения в развитии, основанного на созревании: этот процесс протекает одним и тем же путем у девочек и мальчиков, у чернокожих и азиатов, жителей Латинской Америки и представителей кавказских национальностей

Генетика поведения

Такие понятия, как «врожденные предпосылки» и «созревание», используются для объяснения паттернов и последовательных цепочек развития, *одинаковых* для всех детей. В то же время природа способствует тому, что каждый человек отличается от другого, поскольку генетическая наследственность является и индивидуальной и коллективной. Влияние генетических факторов на индивидуальное поведение принято называть **генетикой поведения**. Изучение этой области за последние годы приобрело значительный резонанс и в немалой степени повлияло на возобновление интереса к биологическим основам поведения.

В исследованиях, связанных с генетикой поведения, есть два приоритетных пути: изучение монозиготных и дизиготных близнецов и изучение приемных детей (см. более подробное описание во врезке «Исследования показывают»). Подобные исследования иллюстрируют, что наследственные факторы оказывают влияние на удивительно широкий спектр паттернов поведения. Список этих паттернов включает не только такие очевидные физические различия, как рост, форма тела или склонность к полноте, но и когнитивные способности, включающие как общие интеллектуальные способности (об этом я подробно расскажу в главе 7), так и более специализированные когнитивные функции (Rose, 1995). Новейшие исследования демонстрируют, что многие аспекты патологического поведения зависят от генетических факторов. Это относится к алкоголизму, шизофрении, чрезмерной агрессивности или антисоциальному поведению, депрессии или тревоге и даже нервной анорексии (Goldsmith et al., 1997b; Gottesman & Gottesmith, 1994; McGue, 1994). В конце концов, важно, что исследователи генетики поведения обнаружили существенное влияние генетических факторов на темперамент детей, в частности на такие его параметры, как эмоциональность (склонность легко расстраиваться или подверженность дистрессу), активность (склонность к энергичному и импульсивному поведению) и общительность (склонность отдавать большее предпочтение обществу людей, чем уединению) (Saudino, 1998).

Парадоксально, но генетическая наследственность ребенка может также распространяться на его окружение (Plomin, 1995), и происходит это по одной из двух причин или по обеим одновременно. Во-первых, родители, чьи гены наследует ребенок, *также* являются частью окружающей среды, в которой ребенок растет. Поэтому наличие определенной информации о генетическом наследии ребенка может позволить нам сделать предсказание о его окружении. Например, родители, имеющие высокие показатели *IQ*, не только могут передать гены «хорошего *IQ*» своим детям; они также могут создать насыщенную, более стимулирующую среду. Аналогично дети, наследующие склонность к агрессии и недоброжелательности от своих родителей, вероятно, будут жить в семейном окружении, пропитанном негативизмом и критицизмом, поскольку именно такая атмосфера будет выражать генетическую программу их родителей (Reiss, 1998).

Во-вторых, уникальное сочетание наследуемых качеств каждого ребенка влияет на его поведение среди других людей, что, в свою очередь, оказывает влияние на реакцию взрослых или других детей. Капризный или эмоционально неустойчивый ребенок может получить меньше улыбок и больше порицания, чем покладистый и

Вопрос для размышления

Еще один пример: данные генетики поведения (McGue & Lykken, 1992) свидетельствуют, что показатель согласования по количеству разводов — около 0,45 среди взрослых монозиготных близнецов (т. е. если один из близнецов разведется, то вероятность того, что его собрат поступит также, составляет 45%). Эквивалент «показателя согласования» среди дизиготных близнецов — только 0,30. Как вы можете объяснить такое различие?

веселый; более умный ребенок может требовать больше внимания, задавать больше вопросов или предпочитать более сложные игрушки по сравнению с менеемышленным ребенком (Saudino & Plomin, 1997). Кроме того, интерпретация ребенком своего опыта находится под влиянием всех наследуемых факторов, включая не только интеллектуальные способности, но и темперамент или патологию. Например, изучая поведение близнецов и детей разного возраста, воспитывающихся в одной семье (сиблингов), Роберт Пломин и его коллеги (Plomin et al., 1994) обнаружили, что монозиготные близнецы-подростки в отличие от дизиготных описали своих родителей в более схожих терминах.

В том же самом исследовании показано, что родные сиблинги описывали своих родителей более схожим образом, чем дети, генетически не связанные. Это указывает на то, что монозиготные близнецы воспринимают своих родителей и их семейное окружение практически одинаково. Однако данный факт *не* означает, что существует особый ген «восприятия окружающей среды». Скорее, генетический набор информации каждого ребенка или взрослого влияет на его способ восприятия и интерпретации. Поскольку монозиготные близнецы имеют одинаковый генетический набор, они переживают и интерпретируют окружающую среду приблизительно одинаково.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ**Каким образом генетика поведения выявляет генетическую обусловленность?**

Исследователи могут выявлять влияние генетических факторов одним из двух основных путей: они могут изучать монозиготных и дизиготных близнецов или исследовать приемных детей. Монозиготные близнецы имеют одинаковый генетический набор, поскольку они происходят из одной оплодотворенной яйцеклетки, тогда как дизиготные — из разных. Кроме того, последние похожи друг на друга не более, чем любая другая пара сиблингов, за исключением того, что находятся в одинаковом пренатальном окружении и растут в одной и той же семье. Если монозиготные близнецы окажутся более похожими друг на друга в отношении какой-либо имеющейся черты, чем дизиготные, то это будет служить доказательством влияния наследственности на эту черту.

Действенным вариантом данной стратегии является изучение близнецов, воспитывающихся в разных семьях. Если монозиготные близнецы более похожи друг на друга по какой-либо характеристике, несмотря на то что они росли в разном окружении, то мы получаем еще более очевидное доказательство влияния генетических факторов на эту характеристику.

В случае с приемными детьми, метод исследования заключается в сравнении степени схожести между приемным ребенком и его биологическими родителями (с которыми он имеет общие гены, но не окружающую среду), с одной стороны, и между приемным ребенком и его приемными родителями (с которыми он имеет общую окружающую среду, но не гены), с дру-

гой стороны. Если ребенок окажется более похож на своих биологических родителей, а не на приемных или его поведение и способности в большей степени обусловлены характеристиками его биологических родителей, чем характеристиками приемных, то это снова покажет влияние наследственных факторов.

Совсем недавно исследователи генетики поведения разработали метод, который комбинирует некоторые элементы стратегии изучения близнецов и приемных детей, т. е. близнецы изучаются вместе с детьми, воспитывающимися в приемных семьях. Сиблинги в приемных семьях могут быть родными, приемными или иметь одного общего родителя. Изучение этих семей позволяет выяснить, соотносится ли степень схожести по какой-либо характеристике со степенью генетического сходства в любой паре детей.

Позвольте мне привести два примера, причем оба касаются исследований интеллекта посредством стандартных *IQ*-тестов. Бушар и Мак-Ги (Bouchard, McGue, 1981, р. 1056, Fig. 1) соединили результаты десятков исследований близнецов, посвященных изучению влияния наследственных факторов на значения *IQ*, со следующими данными:

- Монозиготные близнецы, воспитывающиеся вместе 0,85
- Монозиготные близнецы, воспитывающиеся раздельно 0,67
- Дизиготные близнецы, воспитывающиеся вместе 0,58
- Сиблинги (включая дизиготных близнецов), воспитывающиеся раздельно 0,24

Показатели, приведенные выше, являются коэффициентами корреляции — статистическими параметрами, о которых будет идти речь ниже в этой главе. Сейчас нам нужно знать, что коэффициент корреляции может варьировать от 0 до +1,00 или до −1,00. Чем ближе он к единице, тем сильнее связь, которую коэффициент описывает. В данном случае показатели отражают, насколько близки *IQ* двух близнецов. Вы видите, что *IQ* монозиготных близнецов, которые воспитываются вместе, приблизительно одинаковы, гораздо ближе друг к другу, чем у дизиготных близнецов, воспитывающихся в одной семье. Вы можете также оценить роль окружающей среды, поскольку монозиготные близнецы, воспитывающиеся раздельно, имеют менее сходные значения по сравнению с воспитывающимися вместе.

Те же самые результаты получены из двух хорошо известных исследований приемных детей: Техасского проекта усыновления (Loehlin et al., 1994) и Миннесотского изучения транснационального усыновления (Scarr et al., 1993). В обоих исследованиях приемные дети проходили *IQ*-тесты в возрасте около 18 лет. Затем была установлена корреляция между показателями по тесту и полученными ранее значениями *IQ* их биологических матерей и приемных матерей и отцов. Вот эти результаты:

	Техас	Миннесота
Корреляция с <i>IQ</i> биологической матери	0,44	0,29
Корреляция с <i>IQ</i> приемной матери	0,03	0,14
Корреляция с <i>IQ</i> приемного отца	0,06	0,08

В обоих случаях *IQ* детей были по крайней мере в некоторой степени предопределены *IQ* их биологических матерей, но не *IQ* приемных родителей, с которыми они провели все детство. Таким образом, исследования приемных детей, как и исследования близнецов, показывают, что на самом деле присутствует существенный генетический компонент в том, что мы измеряем при помощи *IQ*-теста.



Изучение монозиготных близнецов, как, например, эти две девочки — один из классических методов генетики поведения. Поскольку пары монозиготных близнецов более похожи друг на друга по поведению и некоторым качествам, чем пары дизиготных, это указывает на влияние генетических факторов

Подобные исследования заставляют возрастных психологов пересмотреть некоторые устоявшиеся представления о воздействии внешней среды. При этом я бы хотела подчеркнуть, что генетика поведения ни в коем случае не утверждает, что наследственность — это *единственная* основа поведения или самая главная в числе многих.

На самом деле, как указывает Роберт Пломин, заслуга исследователей генетики поведения заключается в том, что они продемонстрировали существенное влияние окружающей среды и доказали центральное значение наследственных факторов (Plomin, 1995). Для некоторых явлений, таких, например, как наследственные болезни, очевидно доминирующее влияние генов. В то же время для большинства аспектов развития, таких, например, как личностные различия или интеллектуальные способности, влияние специфического генетического паттерна имеет скорее вероятностный, чем определенный, характер. Мы знаем, что существует *некоторое* генетическое воздействие, поскольку монозиготные близнецы гораздо ближе друг к другу по личностным качествам, IQ или многим специфическим паттернам поведения, чем дизиготные. Но даже монозиготные близнецы не идентичны в этих характеристиках. Например, изучение взрослых правонарушителей, проведенное в Соединенных Штатах, Германии, Японии, Норвегии и Дании, показывает, что если один из пары монозиготных близнецов был заключен в тюрьму за совершение преступления, то вероятность того, что и другой брат-близнец окажется в тюрьме, составляет около 50 %. Среди дизиготных близнецов этот «показатель согласования» достигает только 23 % (Gottesman & Goldsmith, 1994). Хотя это и указывает на очевидное генетическое влияние, роль окружающей среды также очевидна. Практически в каждом случае результат зависит от взаимодействия генетических факторов со специфической внешней средой, с которой ребенок сталкивается и которую формирует.

Модели влияния окружающей среды

Все, что сказано до сих пор, подтверждает тот факт, что за последние годы теории и модели, описывающие роль естественных факторов в развитии, стали более сложными и глубокими. Причем гораздо больше внимания уделяется способам взаимо-

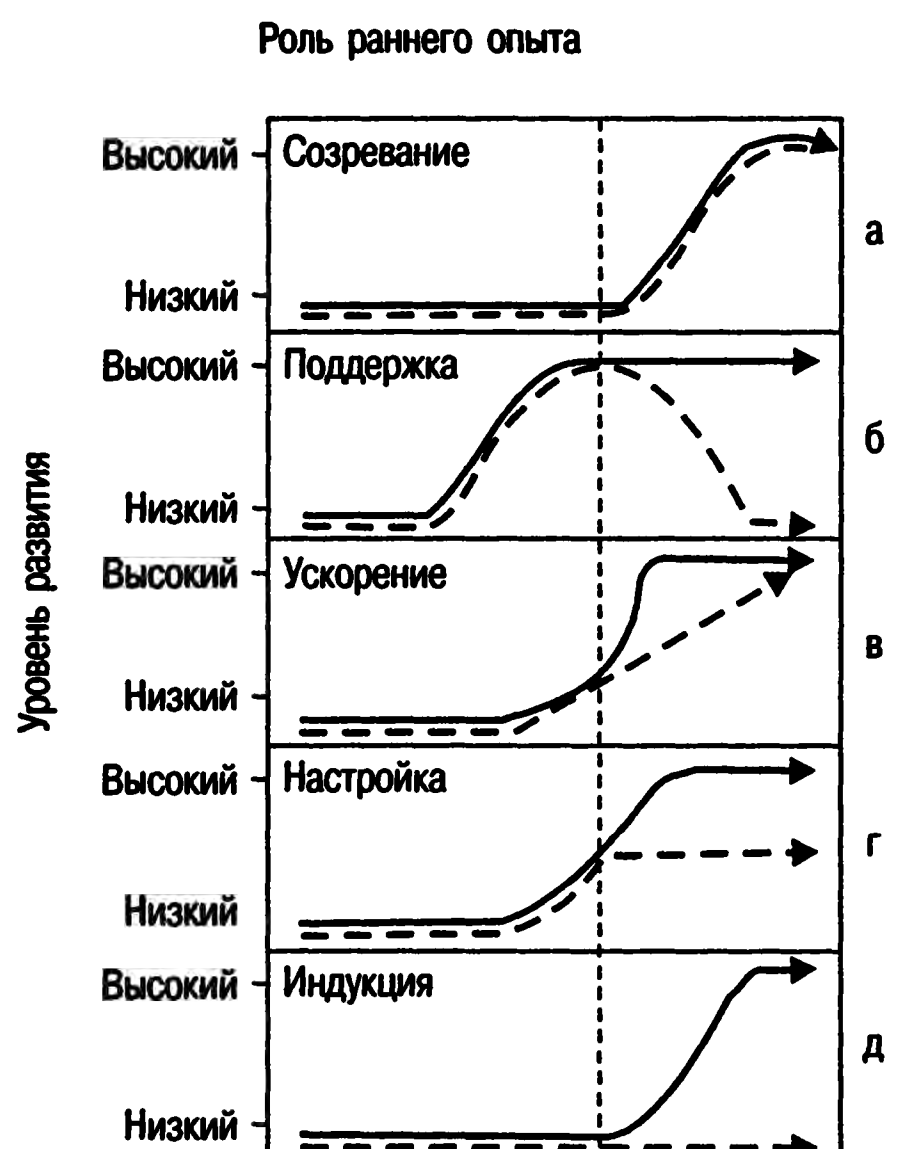
действия природы и воспитания. Что касается теоретических аспектов роли воспитания в развитии, то и здесь мы встречаемся с более сложным и глубоким подходом. Хорошим примером служит серия моделей, демонстрирующих влияние факторов окружающей среды, обобщенная Ричардом Аслином (Aslin, 1981a) и основанная на более ранней работе Готтлиба (Gottlieb, 1976a, 1976b). Эти модели схематически изображены на рис. 1.1. Пунктирной линией на каждой модели показан естественный путь развития определенного навыка или функции; сплошной линией изображен путь развития, подкрепленный опытом.

Вопрос для размышления

Несколько десятилетий назад педагоги ввели дошкольную программу, названную «Начало пути», для того чтобы улучшить подготовку к школе детей из бедных семей. Как вы думаете, какая из моделей Аслина лучше всего описывает тот результат, на который рассчитывали изобретатели программы «Начало пути»?

Сравним эти модели. Первая из пяти моделей фактически отражает процесс созревания при *отсутствии* влияния внешней среды. Вторая модель, которую Аслин называет *поддержкой*, описывает такой паттерн развития, при котором социальные факторы необходимы для поддержания уже сформированного в процессе созревания навыка или функции. Например, котята рождаются с полностью сформированным бинокулярным зрением, но если вы на какое-то время заклеите один глаз котенка, бинокулярные способности ухудшатся. То же самое относится и к мышцам, которые атрофируются, если их не тренировать. Третья модель показывает эффект *ускорения* в результате влияния окружающей среды, когда навык или функция формируются с опережением естественных темпов под воздействием опыта. Например, если родители часто разговаривают со своими 18–24-месячными детьми и употребляют сложные предложения, то у таких детей раньше формируется фразовая речь и они используют более сложные грамматические формы, чем те дети, с которыми разговаривали меньше. Тем не менее даже в последнем случае дети в конце концов научаются употреблять сложные предложения и пра-

Рис. 1.1. Пять моделей возможного взаимодействия между созреванием и окружающей средой, предложенные Аслином. Верхняя модель отражает исключительно действие процессов *созревания*; самая нижняя модель (*индукция*) отражает только влияние внешней среды. Другие три модели демонстрируют следующие вариации: *поддержка* — опыт предотвращает распад навыка, сформированного в процессе созревания; *ускорение* — опыт ускоряет развитие процессов созревания; *настройка* — в результате влияния опыта максимальное развитие определенного навыка или функции превышает «нормальный» уровень созревания (Источники: Aslin, Richard N., «Experimental influences and Sensitive Periods in Perceptual Development», Psychological Perspectives, Vol. 2, The Visual System (1981), p. 50. Reprinted by permission of Academic Press and the author)



вильно использовать большинство грамматических форм. Таким образом, опережение не постоянно.

Если специфический опыт действительно приводит к стойкому опережению развития навыка или функции или к более высокому уровню развития, Аслин называет это **настройкой**. Например, если дети из бедных семей в младенчестве и раннем детстве посещают специальное дневное учреждение, то на протяжении всего периода детства показатели их *IQ* остаются более высокими по сравнению с детьми из таких же семей, но не получавших обогащенного опыта (Campbell & Ramey, 1994; Ramey, 1993; Ramey & Campbell, 1987). Аналогично те дети, с которыми родители много разговаривали, обнаруживают стойкое преимущество в объеме словарного запаса по сравнению с детьми, с которыми родители разговаривали меньше (Hart & Risley, 1995). Таким образом, разнообразие языковой среды ускоряет развитие грамматических форм языка и обогащает словарный запас.

Последняя модель Аслина, **индукция**, описывает исключительно влияние окружающей среды: при отсутствии опыта специфическая функция не сформировалась бы совсем. К этой категории относится, например, обучение ребенка игре в теннис или иностранному языку.

Несмотря на то что модели Аслина полезны как таковые, все же они весьма поверхностны. Существуют, по крайней мере, три других важных аспекта влияния окружающей среды на развитие: время приобретения опыта, интерпретация ребенком полученного опыта и экологическая/культурная система, в которой приобретается опыт.

Время приобретения опыта

Поскольку интенсивность влияния естественных факторов на развитие ребенка колеблется в разные возрастные периоды, то время приобретения опыта имеет очень большое значение. Так, пребывание в дневном учреждении может оказать различное влияние на младенцев 6-месячного и 16-месячного возраста; смена школы в пубертатный период может отразиться на ребенке совершенно иным образом, чем тот же шаг, сделанный в более ранний возрастной период, и т. д.

Тот факт, что время приобретения опыта имеет решающее значение, отчасти подтверждается исследованиями биологов. Эти исследования показали, что специфический опыт имеет более выраженный эффект в определенные периоды развития. Самый известный пример — эксперимент с утятами, которые запечатлевают (фиксируют и запоминают) любую утку или любой другой крякающий движущийся объект, оказавшийся рядом с ними в течение 15 часов после вылупливания из яйца. Если в этот решающий период рядом не окажется ничего движущегося или крякающего, запечатления не произойдет (Hess, 1972). Поэтому 15-часовой период после вылупливания является **критическим периодом** для формирования необходимой ориентировочной реакции.

Можно наблюдать аналогичные критические периоды действия различных **тератогенных факторов** в течение всего пренатального развития (тератогенный фактор — это любой внешний агент или химическое вещество, которые могут привести к врожденным дефектам). Часть тератогенных факторов может иметь негативные последствия на протяжении всего периода беременности, большинство же из них опасно только во время определенного критического периода. Например, если

мать перенесет краснуху (часто называемую немецкой корью) во время первых 3 месяцев беременности, то у плода будут отмечены отклонения или нарушения. После 3-го месяца беременности инфекция, вызванная тем же вирусом, редко оказывает подобное воздействие.

Также отмечаются критические периоды развития некоторых участков мозга после рождения — особые недели или месяцы, когда ребенок нуждается в определенной тренировке или опыте для нормального и полновесного развития нервной системы (Hirsch & Tieman, 1987).

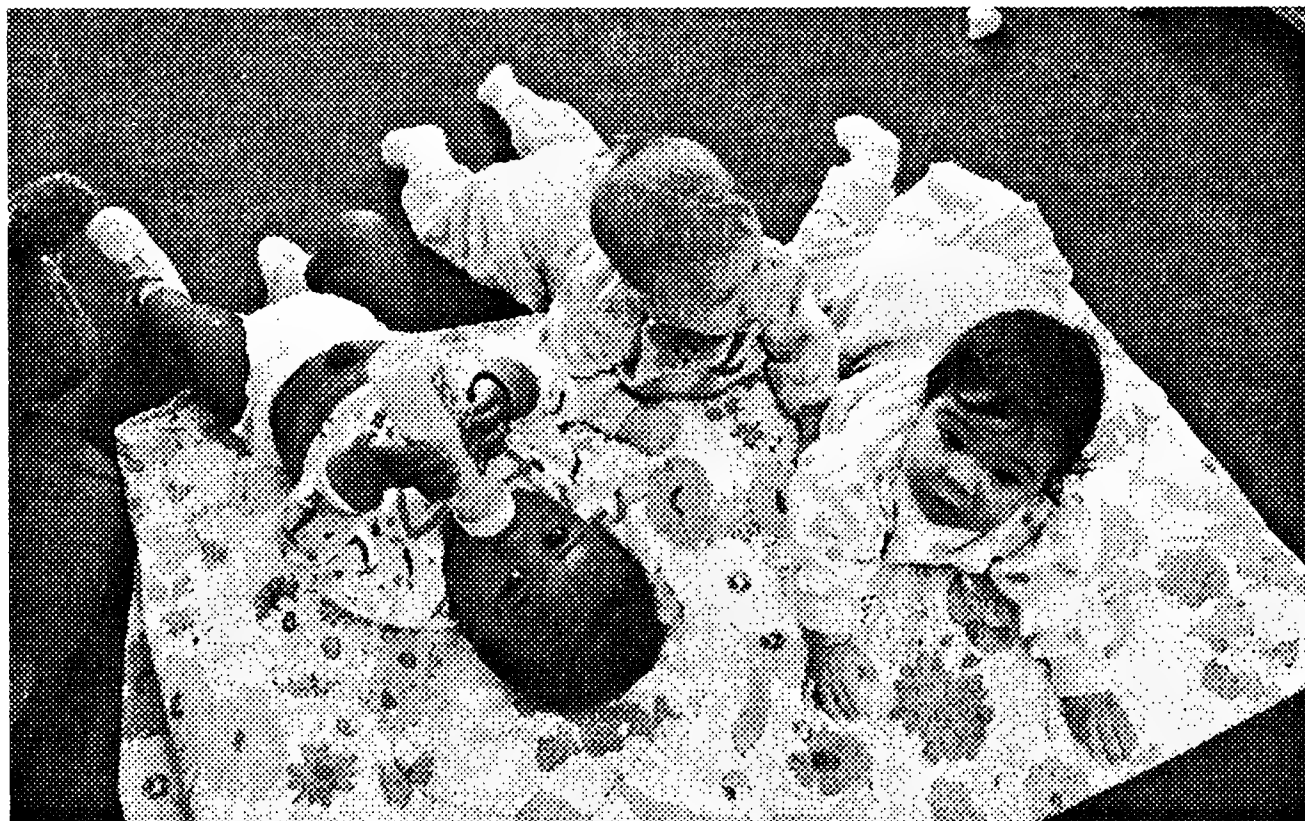
Кроме того, в науке используется более широкое и в какой-то мере менее размытое понятие **сензитивного периода**. Сензитивный период — это промежуток времени от нескольких месяцев до нескольких лет, во время которого ребенок может быть особенно чувствителен к специфическим воздействиям окружающей среды или, напротив, к их отсутствию. Например, возрастной период от 6 до 12 месяцев может быть сензитивным для формирования базовой привязанности к родителям. Другие периоды могут быть особенно значимыми для развития речи или интеллектуальных способностей (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1987).

Внутренние модели опыта

Есть еще одно понятие, предполагающее более тонкий и комплексный способ мышления о влиянии внешней среды, — **внутренняя репрезентация опыта**. Основная идея заключается в том, что степень влияния опыта зависит от его *интерпретации* или *репрезентации*, т. е. скорее от того значения, которое индивид придает ему, чем от объективных характеристик опыта. Вы без труда можете привести примеры из своей собственной жизни. Предположим, что ваш друг говорит: «Твоя новая прическа выглядит потрясающе. Мне кажется, что тебе больше идут короткие волосы, как сейчас».

Его цель — сделать комплимент, но ваша реакция зависит от того, что вы *услышите* в этом сообщении, а не от того, что хотел сказать друг. Если внутренняя модель вашего Я имеет базовый посыл: «Обычно я выгляжу хорошо», то вы, по всей вероятности, воспримите сообщение друга как комплимент; но если внутренняя модель вашего Я или ваших взаимоотношений содержит более негативный посыл «обычно я поступаю неправильно, поэтому другие люди критикуют меня», то вы можете услышать в сообщении друга намек на критику: «Раньше твои волосы выглядели ужасно».

Теоретики, которые подчеркивают важное значение таких смысловых систем, утверждают, что каждый ребенок создает набор внутренних моделей, т. е. набор представлений или выводов о мире, самом себе, взаимоотношениях с другими людьми, через которые фильтруется весь последующий опыт (Epstein, 1991; Reiss, 1998). Джон Боулби предложил эту идею, когда говорил о «внутренней рабочей модели» привязанности ребенка (Bowlby, 1969, 1980). Ребенок с моделью надежной привязанности может считать, что кто-то обязательно придет на помощь, когда он плачет, а любовь и внимание всегда доступны. Ребенок с менее надежной моделью может полагать, что если взрослый хмурится, то это означает, что он, возможно, начнет кричать на него. Несомненно, эти ожидания во многом основаны на предшествующем опыте, но, став частью внутренней модели, они начинают функционировать помимо первоначального опыта и влияют на способ интерпретации в



Если первый год жизни — это сенситивный период для формирования надежной привязанности (по утверждению некоторых ученых), то можно ли утверждать, что те младенцы, которые находятся каждый день в яслях, вдали от своих родителей, с меньшей вероятностью смогут установить с ними надежную привязанность? Психологи ведут горячие споры по этому вопросу

будущем. Так, если ребенок воспринимает взрослых как любящих и заслуживающих доверия, то он с большей вероятностью будет интерпретировать поведение незнакомых людей именно в таком ключе и на этой основе будет стремиться строить дружеские и теплые взаимоотношения за пределами своей семьи; ребенок с ожиданиями враждебности, напротив, будет видеть недоброжелательность в совершенно нейтральном поведении взрослых.

По всей видимости, Я-концепция ребенка функционирует почти таким же образом, как внутренняя рабочая модель «кто я есть» (Bretherton, 1991). Эта Я-модель основана на полученном опыте, но она также структурирует будущий опыт.

Несомненно, эти внутренние модели опыта вполне могут иметь некоторые «природные» компоненты. В частности, дети с различными врожденными свойствами темперамента могут иметь склонность к формированию того или иного типа внутренней модели. Например, ребенок-экстраверт, у которого чаще всего хорошее настроение, с большей вероятностью построит рабочую модель надежной привязанности, чем капризный, менее контактный ребенок.

Однако на какие бы факторы ни опиралась в своем формировании внутренняя модель: на естественные, социальные или на комбинацию факторов, — сформировавшись, она оказывает влияние на способ интерпретации опыта в будущем.

Экологическая перспектива

Еще одним аспектом данного рассуждения о роли внешних факторов является смещение акцента в сторону выбора более широкого контекста. До недавнего времени большинство исследований по изучению влияния внешней среды были сосредоточены на семье ребенка (часто только на матери) и на том, что окружает ребенка в доме, например какие игрушки или книги есть в его распоряжении. Под более широким контекстом при этом подразумевалась оценка общего благосостояния или уровня бедности данной семьи.

Однако за последние 10 или 15 лет произошло заметное расширение этой сферы, в частности в вопросах изучения экологии или контекста, в котором находится каждый ребенок. Ури Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979; 1989), один из ведущих специалистов в данной области, подчеркивает, что каждый ребенок растет в

сложном социальном окружении (социальной экологической среде) с определенным набором характеристик: братья, сестры, один или оба родителя, бабушки и бабушки, няни, домашние животные, школьные учителя, друзья. И этот набор, в свою очередь, является составной частью более широкой социальной системы: родители могут иметь работу, которая им нравится или нет; они могут иметь или не иметь поддержку близких и друзей; они могут жить в безопасном или полном опасностей окружении; местная школа может быть хорошей или скверной, при этом родители могут иметь хорошие или плохие взаимоотношения с учителями и т. д. С точки зрения Бронфенбреннера, в нашем исследовании мы должны не только учитывать эти более широкие характеристики окружающей среды, но и осознавать, каким образом все компоненты этой сложной системы взаимодействуют друг с другом и влияют на развитие конкретного ребенка.

Характерным примером исследования, которое учитывает расширенный контекст, служит работа Джеральда Паттерсона о причинах антисоциального (сверх-агрессивного) поведения детей (Patterson, 1996; Patterson et al., 1989). Результаты его исследования показывают, что родители, которые уделяли дисциплине и контролю за детьми недостаточное внимание, с большей вероятностью воспитают ребенка с неконтролируемым или антисоциальным поведением. Кроме того, если паттерн антисоциального поведения закрепляется, то он распространяется и на другие сферы жизни, приводя к отвержению в среде сверстников и академической неуспеваемости. Эти проблемы, в свою очередь, могут подтолкнуть ребенка к вступлению в ряды антисоциальной группировки, а в дальнейшем — к делинквентным поступкам (Dishion et al., 1991; Vuchinich et al., 1992). Итак, описываемый выше паттерн поведения зарождается в семье, а затем поддерживается и обостряется взаимодействием со сверстниками и со школьной системой.

Эти взаимодействия интересны сами по себе, но Паттерсон не ограничивается ими. Он добавляет важные экологические элементы, показывая, что воспитание детей в семье складывается не само по себе, а формируется под воздействием расширенного контекста, в котором находится семья. Те родители, которые воспитывались в условиях недостаточного внимания к дисциплине, с большей вероятностью будут так же воспитывать своих детей. Кроме того, даже те родители, которые владеют сильными дисциплинарными навыками, могут перейти к использованию паттернов слабого контроля, когда нарастает уровень стресса в их собственной жизни. Недавний развод или отсутствие работы увеличивает вероятность ослабления внимания к дисциплине, что, в свою очередь, повышает вероятность появления у ребенка антисоциального поведения. Рисунок 1.2 отражает сформулированную Паттерсоном концепцию взаимодействия этих различных компонентов. Очевидно, что принимая в расчет более широкую социальную экологическую систему, в которой находится семья, мы значительно расширяем наше понимание происходящих процессов.

Влияние культуры

В модели Паттерсона не отражен еще один компонент расширенной экологической системы, который представлен в идеях Бронфенбреннера: речь идет о широком понятии **культуры**. Несмотря на то что не существует общепринятого определения этого термина, в сущности он описывает *систему значений и обычаев*, включающую

ценности, отношения, цели, законы, убеждения, моральные принципы, физические артефакты различных видов, включающие, в частности, технические средства и формы проживания. Так, американская культура в значительной степени находится под влиянием ценностей, установленных Конституцией и Биллем о правах, где особый акцент делается на исполнительности и конкуренции. На более индивидуальном уровне культурные убеждения строятся на представлении о том, что идеальной формой проживания для каждой семьи является отдельный дом. Эти убеждения, несомненно, влияют на большее распространение такого способа организации жилья в Соединенных Штатах по сравнению с Европой.

Для того чтобы совокупность определенных значений могла называться культурой, необходимо существование группы людей, принимающих и разделяющих эти значения. В данную группу может входить часть населения или более широкие круги, но при этом необходимо, чтобы вся совокупность культурных ценностей *передавалась от одного поколения этой группы к другой* (Betancourt & Lopez, 1993; Cole, 1992). Очевидно, что семьи и дети включены в культуру, поскольку они занимают экологическую нишу в этой культуре.

Большинство из нас осознают влияние культуры или субкультуры только тогда, когда оказываются за пределами своей собственной культурной традиции или

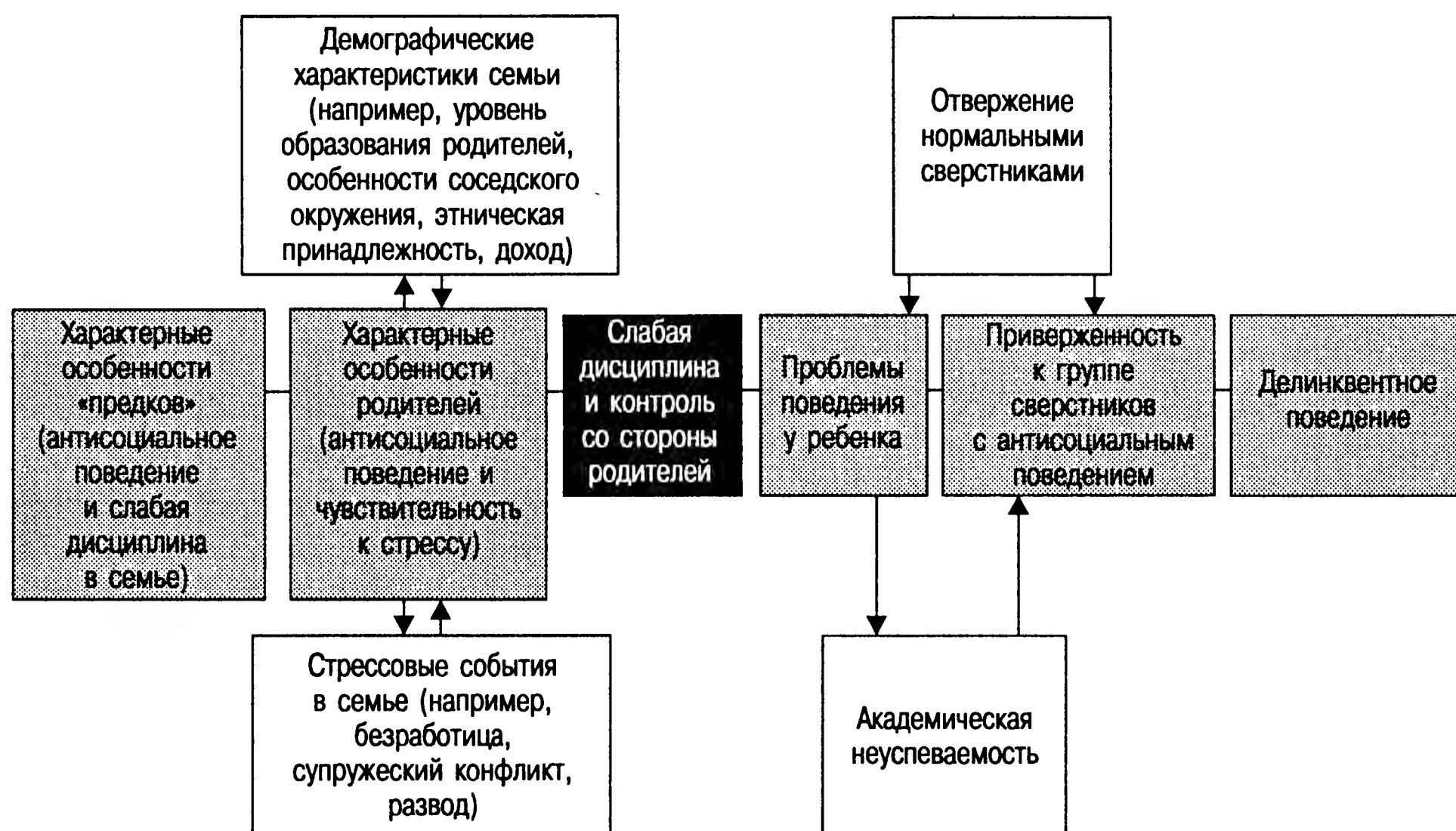


Рис. 1.2. Модель Паттерсона описывает различные факторы, которые влияют на формирование антисоциального поведения. Взаимодействие между ребенком и родителем (выделенный блок) является центральным механизмом модели. Можно поспорить, действительно ли корни антисоциального поведения лежат в этом взаимодействии. Но Паттерсон полагает, что существуют более широкие экологические или контекстуальные факторы, которые также являются «причинами» делинквентного поведения ребенка. Некоторые из них представлены в двух блоках слева (верхний и нижний)

(Источник: Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D.; and Ramsey, E., 1989. «A Developmental Perspective on Antisocial Behavior», *American Psychologist*, 44, p. 331, 332. 1989; by the American Psychological Association. Adapted with permission of the American Psychological Association and B. D. DeBaryshe)

когда вынуждены интенсивно взаимодействовать с представителями другой субкультуры. Недавно границы моего собственного осознания были существенно расширены после года проживания в Германии. Я обнаружила, что незначительные культурные различия часто становятся причиной растерянности и неловкости. Вот один совершенно тривиальный пример: будучи американкой, я улыбалась незнакомым людям, которые могли проходить мимо меня по одной из многочисленных перекрестных тропинок. Однако те, которых я встречала, редко устанавливали глазной контакт и никогда мне не улыбались. В самом деле, мне часто казалось, что мое дружелюбие отталкивало их. Я расценивала их поведение как холодность и чувствовала себя в изоляции, даже когда логика подсказывала мне, что я просто соприкасалась с другим культурным обычаем. Подобный опыт убедил меня в правильности высказывания Эдварда Сапира: «Миры, в которых живут различные общества, — это совершенно разные миры, а не просто копии одного мира, отличающиеся языком» (Sapir, 1929, p. 209).

Индивидуализм и коллективизм. Антропологи подчеркивают, что основным измерением, определяющим отличие культурных миров друг от друга, является индивидуализм, который противопоставлен коллективизму (Kim et al., 1994). В основе индивидуалистических культур лежит идея о том, что мир состоит из независимых личностей, несущих индивидуальную, а не коллективную ответственность, и достижения которых принадлежат только им. На индивидуалистических представлениях основано большинство европейских культур, характерны они и для евроамериканской культуры (господствующая культура Соединенных Штатов изначально создана белыми, которые пришли в Соединенные Штаты из Европы). Напротив, большинство остальных культур мира придерживается коллективной системы убеждений, в которой акцент ставится на коллективной, а не на индивидуальной идентичности, на групповой солидарности, разделении обязанностей и обязательств, групповом принятии решений (Greenfield, 1994). Человек, живущий в такой системе, интегрирован в сильную, сплоченную группу, которая защищает и опекает его на протяжении всей жизни. Коллективизм господствует в большинстве стран Азии, так же как и во многих культурах Африки и Южной Америки. Выраженные элементы коллективизма являются частью афроамериканской, латиноамериканской, исконной американской и азиатскоамериканской субкультур.

Гринфилд (Greenfield, 1995) приводит замечательный пример, иллюстрирующий зависимость наших суждений о воспитании детей от того, какая культура, коллективная или индивидуалистическая, лежит в основе существующих традиций воспитания. Речь идет о матерях одного из племен майя, которые почти постоянно находятся в телесном контакте со своими детьми и чувствуют себя дискомфортно, когда отделены от них. Они уверены, что дети *нуждаются* в таком контакте, чтобы быть счастливыми. Когда эти матери увидели, как женщина-антрополог отпустила собственного ребенка побегать, они были шокированы и объясняли обычный плач малыша тем, что он надолго разлучен со своей мамой. Гринфилд утверждает, что постоянный телесный контакт матерей майя становится закономерным результатом их коллективного подхода к воспитанию, поскольку его основная цель — *взаимозависимость*, а не независимость. Американский антрополог, напротив, ставит целью формирование независимости у своего ребенка и поэтому ориентирован

на то, чтобы предоставлять ему больше самостоятельности. Для каждой из сторон противоположный подход к воспитанию детей выглядит как менее благоприятный или даже неадекватный.

Из приведенного выше примера мы можем сделать вывод о том, что различие между индивидуализмом и коллективизмом служит удобным концептуальным крючком, на который мы могли бы поместить некоторые способы нашего анализа культурных различий и культурных воздействий. Кроме того, анализ Гринфилд и ее пример напоминает нам, что психология развития как научный труд почти полностью погружена в индивидуалистическую культурную систему. Принято считать, что дети естественно развиваются как индивидуальности. Даже когда мы понимаем, что развитие может находиться под влиянием контекста и культуры, единицей нашего исследования и анализа почти всегда является индивидуальность, а отнюдь не семья, не деревенская община и не любой другой коллектив. Теперь нам необходимо постараться взглянуть на развитие и с коллективной точки зрения.



Члены семей в латиноамериканской субкультуре, подобных семье Лимонсов, изображенной на этой фотографии во время одной из ежегодных совместных встреч, тесно связаны между собой, регулярно общаются и поддерживают друг друга. Их взаимодействия основаны на коллективной системе убеждений. Влияние такого культурного паттерна весьма обширно

Две основные причины изучения культурных различий

Мне кажется, что существуют две основные причины, по которым стоит изучать культурные различия. Во-первых, если мы хотим понять сущность «воспитания», то должны рассматривать культуру как часть окружающей среды, в которой растет ребенок. Каким образом паттерны развития изменяются под влиянием культурных различий (вспомним пример с режимом сна)? Как различные культурные ценности влияют на способ переживания ребенком своего детства и юношества? Действительно ли, по утверждению некоторых, индивидуалистическая культура Соединенных Штатов привела к тому, что уровень терпимости к агрессии и насилию по сравнению со многими странами, ориентированными на коллективизм, стал намного выше (Lore & Schultz, 1993)? Эта терпимость проявляется, в частности, в том, что в Соединенных Штатах чудовищно большой процент подростков носит оружие.

Второй основной причиной изучения культурных различий, как это ни парадоксально, служит выявление действительно универсальных паттернов развития или процессов. Если изучение белых американских детей среднего класса выявляет существование основного механизма или процесса развития, то нам необходимо исследовать или протестировать детей из множества различных субкультурных или культурных групп, чтобы проверить универсальность паттерна развития.

К счастью, количество исследований, относящихся к разным культурам, неуклонно возрастает. В некоторых областях, таких, например, как изучение речи, нравственного развития, привязанностей, мы уже владеем достаточной информацией о паттернах развития в мириадах культур. Тогда как во многих других областях наши исследования все еще имеют евроцентрическую направленность. Я постараюсь, где это только будет возможно, освещать известные мне межкультурные и субкультурные исследования.

Взаимодействие «натуры» и воспитания

Натура ребенка и его воспитание не выступают независимо друг от друга в процессе формирования и развития; они взаимодействуют сложными и удивительными способами. Я уже описала несколько таких взаимодействий, когда говорила, например, о необходимости приобретения специфического опыта для запуска механизмов созревания. Кроме того, возможно, что взаимодействие между «натурой» и воспитанием у разных детей различно. В частности, одно и то же окружение может иметь разное влияние на детей, поскольку они рождаются с разными характеристиками. Один из таких исследовательских подходов, выявляющих механизмы влияния, — изучение уязвимых и устойчивых детей.

Уязвимость и устойчивость

Проводя многолетнее исследование группы детей, родившихся на гавайском острове Кауаи в 1955 году (полное описание исследования приведено далее, в разделе «Исследования показывают»), Эмми Вернер и Рут Смит (Werner, 1993; Werner & Smith, 1992) обнаружили, что примерно две трети детей, которые воспитывались в хаотичных семьях на уровне бедности, имели серьезные проблемы во взрослом

возрасте; другая треть, несмотря на недостаточную поддержку извне, оказались «компетентными, уверенными и заботливыми взрослыми» (Werner, 1995, p. 82). Таким образом, одинаковое окружение привело к различным результатам.

Такие теоретики, как Норман Гармези, Майкл Раттер, Эн Мастен и др. (Garmezy, 1993; Garmezy & Rutter, 1983; Masten & Coatsworth, 1995; Rutter, 1987), утверждают, что самый лучший способ извлечь пользу из подобных исследований — это считать, что каждый ребенок рождается с определенным набором уязвимостей, таких, например, как неуправляемый темперамент, физические отклонения, аллергия или генетическая предрасположенность к алкоголизму. Каждый ребенок также рождается с определенными защитными факторами, такими, например, как высокий интеллект, хорошая координация, спокойный темперамент или приятная улыбка, которые помогают ему быть более устойчивым в стрессовых ситуациях. Уязвимость и защитные факторы вступают во взаимодействие с окружающей средой, в которой находится ребенок, так что одно и то же окружение может оказывать разное влияние в зависимости от тех качеств, которые ребенок привносит в это взаимодействие.

Более обобщенная модель, описывающая взаимодействие между качествами ребенка и окружающей средой, предложена Фран Хоровиц (Horowitz, 1987, 1990). Эта модель предполагает, что уязвимость или устойчивость каждого ребенка, с одной стороны, и наличие или отсутствие «содействия» окружающей среды, с другой стороны, являются основными ингредиентами. Окружающую среду можно считать содействующей, если ребенок имеет любящих и отзывчивых родителей, а также получает много разнообразных впечатлений и стимулов. Если бы взаимоотношения между уязвимостью и содействием имели лишь взаимодополняющий характер, то мы бы обнаружили, что наилучших результатов во взрослой жизни достигают лишь те устойчивые младенцы, кто родился и воспитывался в оптимальной окружающей среде, а те, кто был уязвимым младенцем в неблагоприятной среде, имеют наихудшие результаты, плюс два комбинированных варианта, находящиеся посередине между первыми. Но Хоровиц предлагает другую схему этих



Американские исследователи пришли к выводу о том, что такой вид физической агрессии, как у Лауры и Меган, вполне допустим среди 2-летних детей. Но, возможно, что он более свойствен культурам, ориентированным на «индивидуализм», чем на «коллективизм». А как считаете вы?

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Устойчивость среди детей, растущих в бедности

В среднем те дети, которые росли в атмосфере хронической бедности, оказались менее успешными по сравнению с детьми, воспитывавшимися в более стабильных и экономически состоятельных семьях. В то же время некоторые из этих детей тем не менее стали успешными, когда выросли. Чем отличаются эти *устойчивые* дети от своих сверстников, находящихся в таких же неблагоприятных условиях? Существует несколько замечательных исследований, которые могут нам дать вполне определенные ответы.

Эмми Вернер и Рут Смит (Werner, Smith, 1992) в их известном исследовании группы из 505 детей, родившихся на Гавайском острове Кауаи в 1955 году, обнаружили, что, зная специфические факторы риска, среди которых хроническая бедность, низкий уровень образования матери, семейная нестабильность (в частности, отсутствие одного из родителей), существенные физические отклонения у младенца, возникшие в пренатальном периоде или при рождении, можно предсказать наличие серьезных проблем, которые возникают по мере развития этих детей. Тем не менее примерно треть детей, попавших в это исследование, у которых в полной мере были представлены все эти виды факторов риска, избежали различных проблем в юношеском возрасте и ранней взрослости, включая правонарушения, проблемы в учебе, подростковую беременность или проблемы, связанные с психическим здоровьем. Авторы обнаружили, что этих устойчивых молодых людей объединяло наличие определенных защитных факторов:

1. В младенческом возрасте и до начала ходьбы они были нежными, добродушными и легкими в общении.
2. В младенчестве у них была возможность установить позитивную связь по крайней мере с одним любящим и ухаживающим за ними человеком.
3. В начальной школе и старших классах они ладили с одноклассниками и отличались более высокими навыками в развитии речи и мышления. Они имели разнообразные интересы и хобби, часто принимали участие в организованных мероприятиях.

Джанис Лонг и Георг Вайллант (Long, Vaillant, 1994) обследовали 456 мальчиков, которые жили и выросли в одном из районов Бостона в 1930-х и 1940-х годах. Исследователи обнаружили, что большинство мужчин, юность которых проходила в бедности, стали тем не менее успешными взрослыми. Эти мужчины имели приличный доход, были женаты и воспитывали детей. Более того, некоторые из них были особенно успешны. Их успешность, по мнению исследователей, определялась двумя защитными факторами: высоким *IQ* и хорошими «навыками преодоления трудностей», полученными в детском возрасте. Плюс к этому у них были хорошие взаимоотношения с родителями, учителями и сверстниками.

Таким образом, привлекательность, легкий темперамент, способность ладить с окружающими, адекватные или хорошие интеллектуальные способности, поддержка со стороны взрослых — все это оказывается защитными факторами для детей, растущих в бедности. Данные результаты могут иметь прямое практическое применение при составлении программ для детей, живущих в одном городе. Теоретическая значимость данных результатов также весьма высока, так как они наглядно демонстрируют, что одинаковая или сходная окружающая среда (в данном случае — бедность и хаотическая семейная жизнь) может по-разному влиять на разных детей, и влияние это зависит от того, какие качества и способности вступают со средой во взаимодействие. Внешние события не просто сами по себе «происходят» с детьми. Дети вступают во взаимодействие с окружающей средой.

взаимоотношений (см. рис. 1.3). Она показывает, что устойчивый ребенок в бедном окружении может быть вполне успешным, поскольку такой ребенок способен извлечь выгоду из всех доступных возможностей и воздействий. Сходным образом уязвимый ребенок может быть успешным в стимулирующей среде. Согласно этой модели, только столкновение двух крайностей — уязвимый ребенок в бедной окружающей среде — приводит к действительно неудачному результату.

Фактически, как вы увидите в дальнейшем, растущее количество исследований в точности подтверждает этот паттерн. Например, очень низкие показатели *IQ* характерны для детей, которые рождаются с низким весом и воспитываются в семьях, находящихся на уровне бедности, тогда как дети, имеющие при рождении недостаточный вес, но воспитываемые в семьях среднего класса, имеют по существу нормальный *IQ*, как и дети с нормальным весом в бедных семьях (Werner, 1986). В дальнейшем дети с низким весом из тех бедных семей, которые обладают «защитными» факторами (например, более высокая стабильность проживания, менее стесненные жилищные условия, большее признание, большее поощрение, наличие пособий для обучения), оказываются успешнее детей, родившихся с низким весом

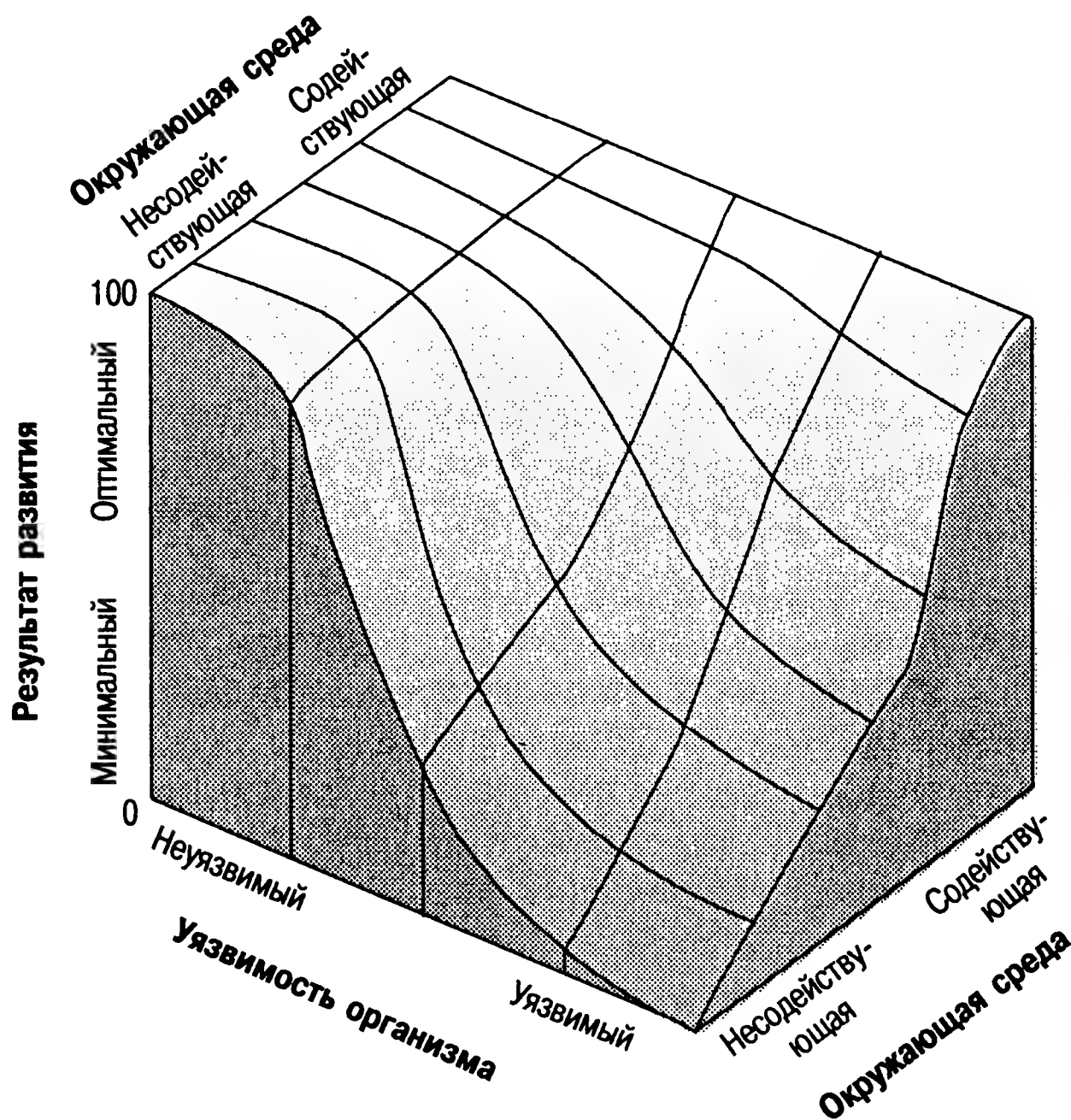


Рис. 1.3. Модель Хоровиц описывает возможный способ взаимодействия между уязвимостью ребенка и качеством окружающей среды. Высота фигуры отражает «удачность» результата развития (например, *IQ* или навык социальных взаимоотношений). В этой модели только сочетание таких факторов, как уязвимость и несодействующая окружающая среда, приводит к действительно неблагоприятному результату

(Источники: Horowitz, F. D., Exploring Developmental Theories: Toward a Structural/Behavioral Model of Development, Fig. 1.1, p. 23. 1987; by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. By permission of the publisher and author)

и воспитывающихся в менее благоприятных условиях (Bradley et al., 1994). Ключевым моментом здесь является то, что одна и та же окружающая среда может иметь различное воздействие в зависимости от того, какие качества или способности ребенка вступают с ней во взаимодействие.

Природа изменений в процессе развития

Противопоставление «натуры» и воспитания — не единственный «большой вопрос» в психологии развития. Другой вопрос, не менее значимый, касается непосредственно природы изменений в процессе развития ребенка: является ли этот процесс простым «прибавлением одного и того же», или речь должна идти о новом виде активности? Например, двухлетний ребенок, скорее всего, не имеет друзей среди своих партнеров по играм, в то время как восьмилетний может иметь несколько. Должны ли мы расценивать это как *количественное* изменение, т. е. переход от отсутствия друзей к их появлению, или перед нами *качественное* изменение, т. е. переход от отсутствия интереса к сверстникам к появлению такого интереса, от одного вида взаимоотношений со сверстниками к другому? От того, какую позицию занимает исследователь или теоретик по этому вопросу, зависит его восприятие детей и их поведения. Если ребенок наращивает свое мастерство в какой-либо сфере, например в ходьбе, беге или чтении, то эти *процессы* отличаются только по уровню мастерства или перед нами различные процессы в разных возрастных периодах? Используют ли старшие дети другие стратегии, вырабатывают ли другое понимание или организуют свое поведение по-другому? Эти вопросы особенно значимы при обсуждении когнитивного развития, о котором мы будем говорить в главах 6 и 12.

Вопрос для размышления

Другой возможный вариант этой же самой идеи: как вы думаете, возможно ли, чтобы девочки и мальчики начиная с самого младенчества реагировали по-разному на одинаковую окружающую среду? Если это возможно, то каковы могли бы быть проявления такого паттерна?

Стадии и последовательности

Один очень важный вопрос, имеющий непосредственное отношение к обсуждению когнитивного развития, касается существования *стадий* в процессе развития. Если развитие состоит только из добавлений (количественное изменение), то необходимость в понятии стадий отпадает. Однако если развитие включает реорганизацию или появление совершенно новых стратегий, качеств или навыков (качественное изменение), то концепция стадий становится весьма привлекательной. В повседневном разговоре о детях мы часто слышим выражения такого типа: «Он просто в этом ужасном возрасте двухлеток» или: «Это только временный период, через который она проходит». Несмотря на то что нет единого мнения относительно доказательств существования отдельных стадий, в описании их подчеркивается, что смена стадий включает не только изменения навыков, но и определенные дискретные изменения лежащих в основе структур (McHale & Lerner, 1990). На каждой новой стадии ребенок занят разными вопросами, по-разному решает стоящие перед ним задачи, по-другому видит мир.

В следующих главах вы увидите, что теории стадий имеют широкое распространение при исследовании развития, несмотря на то что само понятие *стадии* при этом подвергается значительной критике. Джон Флавелл (Flavell, 1985, 1992), ведущий мыслитель в области когнитивного развития, указывает на то, что исследования мышления детей за последние десятилетия обнаружили только ограниченные доказательства существования стадий. В действительности в каждой из широких областей можно наблюдать лишь *последовательности* развития: последовательности в развитии осознания пола, последовательности в развитии стратегий запоминания, последовательности в приобретении речевых навыков. Каждая из этих последовательностей характерна для всех детей и отражает качественные и количественные изменения. Тем не менее, оказывается, что многие последовательности не организованы в связующие целостности, которые мы могли бы расценивать как крупные стадии. Например, ребенок скорее может быть успешным в одной последовательности и достигать только средних результатов в других, чем быть одинаково развитым или демонстрировать отставание во всех областях.

Таким образом, идея стадий в развитии, которая на первый взгляд представляется удобной моделью организации информации, простым способом описания возрастных изменений, оказалась ненадежной и с трудом доказуемой. И все же, когда вы столкнетесь с различными теориями стадий, следует помнить, что они все еще бытуют в нашем теоретическом языке. Стоит также отметить, что вовсе не обяза-



Многие люди объяснили бы поведение этого мальчика тем, что он находится в «стадии» так называемого возраста несносных двухлеток, для которой периоды плохого настроения — распространенное явление. Большинство психологов, однако, подразумевают под термином *стадия* больше, чем просто поведение, которое специфично для определенного возраста. Они употребляют этот термин для характеристики определенных изменений во внутренней структуре, реорганизации способов мышления или переживаний

тельно допускать существование стадий для того, чтобы утверждать, что природа изменений в развитии в такой же мере является качественной, как и количественной (или только качественной). Качественные изменения могут быть как постепенными, так и резкими, скорее последовательными, чем стадийными.

Теории развития

Мы говорили с вами о трех важных темах, волнующих возрастных психологов: природа и воспитание, универсальные и уникальные паттерны развития, природа возрастных изменений — все эти вопросы я описывала так, как если бы каждый существовал отдельно. В действительности ученые (и не только ученые) имеют сильную потребность организовать информацию и представления в крупные структуры, которые мы называем **теориями**. Выдвигая основополагающие предположения и отвечая на важные вопросы, теория предлагает что-то вроде дорожной карты. Без такой карты можно заблудиться в деталях наблюдений, подобно тому как можно заблудиться, плутая в незнакомом городе без карты. Можно использовать и другую аналогию: теории помогают нам видеть величину и форму леса вместо отдельных деревьев.

В психологии развития существует множество типов или пластов теорий. На самом общем уровне находятся три **основных построения**: психоаналитическая теория, теория научения и теория когнитивного развития — все они смоделированы для описания и объяснения широкой области развития человека и его поведения. Эти основные теории всегда оказывали и продолжают оказывать влияние на терминологию, которую мы используем, предположения, которые мы высказываем, и те вопросы, которые мы задаем.

Эти основные построения в настоящее время имеют лишь остаточное влияние и не столь убедительны, как ранее. Большинство психологов предпочитают сегодня иметь дело с менее крупными теориями, которые мы могли бы назвать **моделями**. Генетика поведения предлагает одну такую модель; экологический подход Бронфенбреннера — другую. Ни одна из моделей не создана для объяснения всего спектра поведения или всего развития. Каждая модель предлагает нам важные источники информации, ключевые вопросы или гипотезы.

Кроме того, существуют мини-теории, которые предназначены для объяснения узкого спектра поведения. Например, Сюзан Хартер предлагает мини-теорию происхождения разницы в самооценке, о чем я буду говорить в главе 10; Лоуренс Стейнберг выдвигает минитеорию, объясняющую увеличение конфликтов между детьми и родителями в подростковом возрасте, об этом у нас пойдет речь в главе 11. Теоретики в области информационных процессов предложили ряд концепций от компьютерной стимуляции интеллекта взрослых до проблемы объяснения когнитивного развития ребенка и т. д. Многие из этих мини-теорий уходят корнями в основные теории, но новейшие теоретические мишени гораздо скромнее. Они не пытаются объяснить все, просто обобщают данные в узкой области. В конечном итоге мы, конечно, надеемся объединить эти мини-теории и модели в новые крупные построения.

Моя первоначальная задача в этом кратком вступлении к теориям — познакомить вас с тремя крупными схемами. Вторая задача — продемонстрировать, насколько очевидными и потенциально важными могут быть различия среди этих разнообразных теорий и моделей и как они могут влиять не только на способ интерпретации данных, но также и на повседневное взаимодействие родителей и учителей с детьми.

Позвольте мне привести один пример. Представьте, что вы стали свидетелями спора двух учителей. Первый говорит:

— Я хочу, чтобы мои дети имели возможность исследовать, постигать суть вещей самостоятельно. Если я разжую им все до комариной реснички, у них не будет времени поразмыслить над задачами или идеями.

Второй учитель отвечает:

— Я не хочу, чтобы мои дети «исследовали» самостоятельно. Я хочу, чтобы они фокусировались на задачах, которые я считаю важными. Я хочу контролировать происходящее в классе так, чтобы я мог делать акцент на важных моментах, поощрять детей за хорошее поведение и обуздывать из невоспитанность.

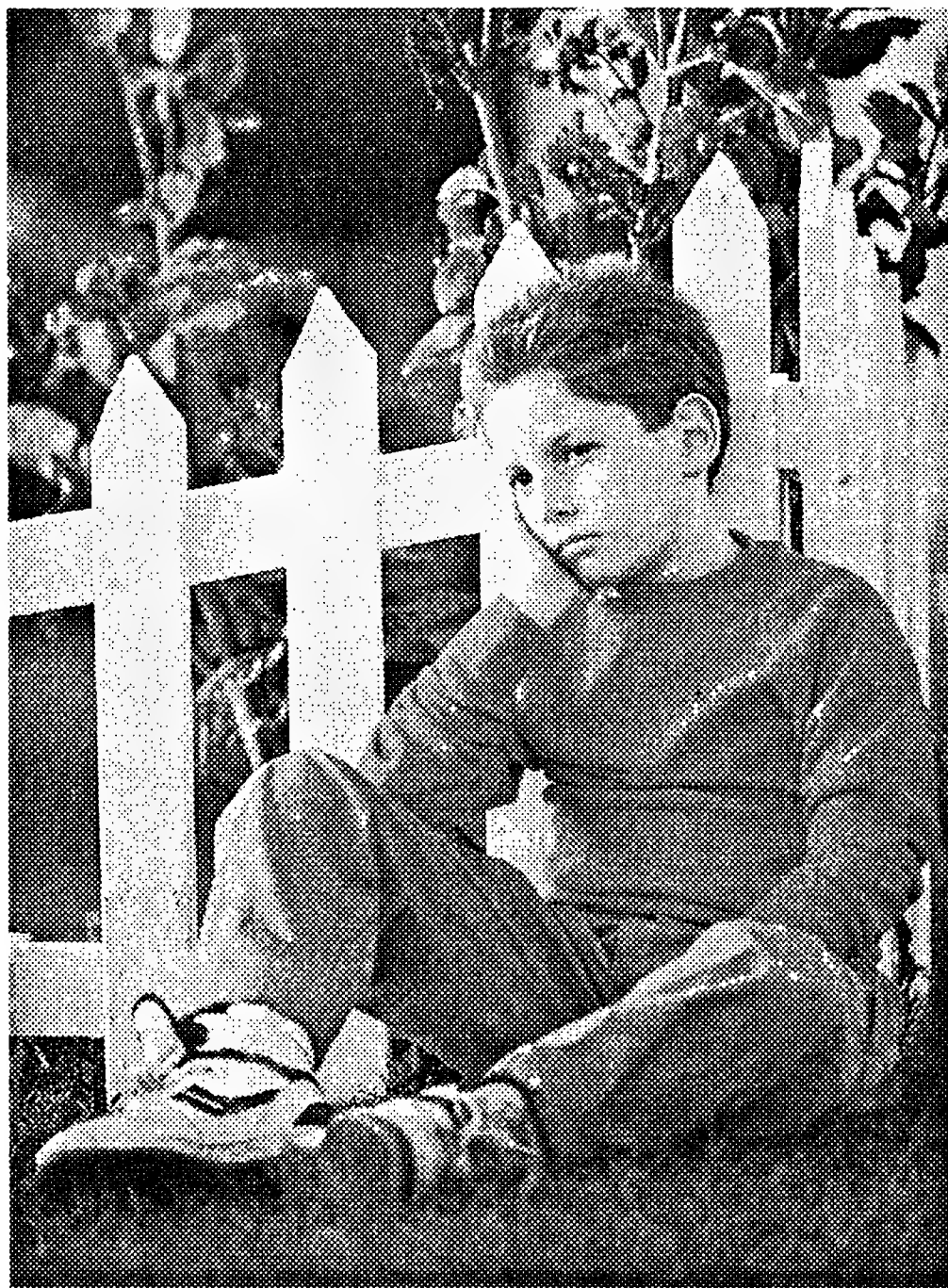
Вероятно, оба эти учителя весьма успешны в работе, и поскольку они придерживаются различных теорий о развитии детей, они достигают своих задач совершенно по-разному. Позиция первого учителя состоит в том, что дети непременно должны быть активными участниками своего собственного развития, что достичь понимания они могут только посредством самостоятельного исследования и экспериментирования — это центральное положение теории когнитивного развития. Второй учитель убежден, что дети формируются окружающей средой, следовательно, для успешного обучения эту среду необходимо контролировать — в этом состоит центральное положение теории научения.

Ученые, как и учителя, в значительной степени находятся под влиянием хорошо осознанных и неосознанных теорий. Мы прикладываем все усилия, чтобы быть объективными в наших наблюдениях и сборе фактов, но как сбор фактов, так и их интерпретация управляются теориями.

Например, вот факт: теоретически у всех детей, чьи родители разводятся, отмечаются негативные последствия этого события, в частности усиление агрессии или снижение школьной успеваемости. Более того, в среднем, эти негативные последствия несколько сильнее у мальчиков, чем у девочек (Netherington, 1989; Kline et al., 1989).

Этот факт необычайно интересен сам по себе, но только факт ничего не объясняет. Обращаются ли матери со своими сыновьями и дочерьми по-разному после развода? Страдают ли мальчики больше от отсутствия отца? Или, может быть, мальчики каким-то образом наследственно менее способны справляться с любым стрессом? Каждое из этих альтернативных объяснений проистекает из различных теорий или моделей; каждое предлагает различные виды дополнительных исследований, которые необходимо провести, чтобы проверить валидность объяснения. Если действительно имеет место различное отношение к сыновьям и дочерям, то тогда нам следует в деталях изучить взаимодействия в тех семьях, где недавно произошел развод. Если отсутствие отца в жизни сына является критическим фактором, в этом случае необходимо изучить особенности взаимоотношений мальчиков

Когда родители разводятся, у мальчиков чаще наблюдаются нарушения поведения или снижение школьной успеваемости, чем у девочек. Но почему? Мы нуждаемся в теориях, которые помогли бы нам объяснить подобные факты



и девочек с их отцами после развода. Если задействована реакция на стресс, мы должны обратиться к другим стрессовым событиям в жизни семьи, таким как неожиданная потеря работы одним из родителей, смерть члена семьи или дальний переезд, чтобы проверить, действительно ли мальчики в этих ситуациях демонстрируют более выраженную реакцию.

Ключевым моментом является то, что ни один факт не стоит отдельно без объяснения или контекста; мы все интерпретируем и создаем теории по каждому факту, с которым сталкиваемся, касается ли это нашего личного опыта или относится к научной сфере. Я опишу каждую из основных теорий более детально в последующих главах, но, для того чтобы вы почувствовали, какие виды «дорожных карт» используют возрастные психологи в качестве руководства в своей работе, позвольте мне кратко познакомить вас с тремя основными теоретическими построениями.

Психоаналитические теории

Теоретики психоаналитической ориентации предпочитают объяснять поведение человека через понимание процессов, лежащих в основе *psyche* (греческое слово, значение которого переводится как душа, дух или разум). Зигмунд Фрейд (1856–1939) традиционно считается создателем психоаналитического подхода (1905; 1920), а его терминология и многие понятия остались частью нашей интеллектуальной культуры, даже когда интенсивное влияние его теории на психологию развития пошло на убыль. Однако два других теоретика данной области по-прежнему сохраняют свое влияние: Эрик Эриксон и Джон Боулби.

Наиболее характерное и центральное положение психоаналитического подхода состоит в том, что поведение управляется в равной мере как бессознательными, так и сознательными процессами. Некоторые из этих бессознательных процессов уже представлены при рождении; другие формируются со временем. Например, Фрейд ввел понятие базового бессознательного, инстинктивной сексуальной энергии, которую он назвал **либидо**. Он утверждал, что эта энергия — движущая сила практически всего нашего поведения. Фрейд также полагал, что бессознательный материал формируется со временем посредством функционирования различных защитных механизмов, т. е. автоматических, естественных, бессознательных стратегий, снижающих тревогу, которые мы все используем каждый день, а именно подавление, отрицание или проекция.

Второе основное положение заключается в том, что личность имеет структуру и что эта структура развивается со временем. Фрейд предложил три составляющие: **ид** (центр либидо); **эго** (гораздо более осознанный элемент, руководитель личности); и **суперэго** (центр совести и нравственности, поскольку вбирает нормы и моральные принципы семьи и общества). В теории Фрейда эти три части не возникают при рождении. Младенец целиком находится под влиянием **ид**, инстинктов, желаний без ограничительного воздействия со стороны **эго** или **суперэго**. **Эго** начинает развиваться в возрасте от 2 до примерно 4 или 5 лет, когда ребенок учится справляться со своими стремлениями к постоянному удовлетворению. И, наконец, **суперэго** начинает развиваться непосредственно перед школьным возрастом, когда ребенок усваивает родительские ценности и культурные нормы.

Психоаналитические теории рассматривают развитие в основном как **стадиальный** процесс, причем каждая стадия центрирована на специфическом виде напряжения или особой задаче. Ребенок проходит через эти стадии, разрешая задачи, снижая напряжение в той мере, насколько он способен это сделать. Причем развитие имеет направление и определенную последовательность.

Стадии как таковые по-разному трактуются в различных теориях данной традиции. Фрейд считал, что они находятся под сильным влиянием созревания. В каждой из пяти **психосексуальных стадий** Фрейда либидо сосредоточено в части тела, наиболее чувствительной в данном возрасте. Так, у новорожденного наиболее чувствительной частью тела является рот, поэтому энергия либидо сосредоточена в этой области, и стадия называется *оральной*. По мере неврологического развития ребенок получает больше ощущений из области ануса (отсюда — *анальная* стадия), а позже — гениталий (*фаллическая и генитальная* стадии).

Стадии, предложенные Эриксоном, называются **психосоциальными стадиями** и, согласно его представлениям, в гораздо меньшей степени находятся под влиянием созревания, а скорее, под влиянием культурных требований к ребенку, возникающих на каждом возрастном этапе, таких, например, как требование посещать туалет в возрасте около 2 лет или необходимость овладевать школьными навыками в возрасте от 6 до 7 лет. С точки зрения Эриксона, каждый ребенок проходит через фиксированную последовательность задач или дилемм, центрированных на развитии определенной грани идентичности. Например, основная задача в первые 12–18 месяцев жизни — это развитие чувства базового доверия. Если лица, ухажи-

вающие за ребенком, безответственны и холодны, у ребенка может сформироваться чувство недоверия, которое отразится на способах его реагирования во всех последующих стадиях.

В обеих теориях основная идея заключена в том, что успешность ребенка при столкновении с требованиями различных стадий в значительной степени будет зависеть от взаимодействия с другими людьми и объектами в его окружении. Этот интерактивный элемент исключительно важен в теории Фрейда и всех последующих психоаналитических теориях. Базовое доверие не может быть сформировано, если родители или другие обеспечивающие уход люди не проявляют любви и постоянства по отношению к младенцу. Оральная стадия не может быть полностью завершена, пока ребенок не получит достаточного удовлетворения потребности в оральной стимуляции. И если задачи стадии не разрешены полностью, то старые паттерны или неудовлетворенные потребности переносятся в будущее, оказывая влияние на способность личности справляться с последующими задачами или проходить через стадии. Так, например, молодой человек, который сформировал чувство недоверия в первые годы жизни, может иметь большие трудности с установлением надежных интимных взаимоотношений с партнером или друзьями. Данный паттерн был описан в многочисленных исследованиях (e. g., Hazan & Shaver, 1990; Senchak & Leonard, 1992; Simpson, 1990).

Акцент на решающей роли раннего опыта, особенно в рамках семьи, служит отличительной чертой психоаналитических теорий. Поэтому первые 5–6 лет жизни — это сенситивный период для формирования своеобразия личности.

Вопрос для размышления

Как вы понимаете идею о переносе неразрешенной проблемы из детства в период взрослости? Можете ли вы привести примеры из вашего опыта?

Когнитивные теории развития

В психоаналитических теориях качество и характер взаимоотношений ребенка с несколькими ключевыми фигурами занимает центральное положение во всех аспектах развития ребенка. В то же время взаимодействие ребенка с неодушевленным миром — с игрушками и вещами, пейзажем и звуками — обсуждается редко. Большинство когнитивных теорий развития, которые сосредоточены именно на когнитивном развитии, а не на личности, рассматривают вещи в обратном порядке относительно их важности, выдвигая на первое место исследование ребенком объектов.

Центральной фигурой в когнитивной теории развития является Жан Пиаже (1896–1980), швейцарский психолог, теории которого оказали влияние на представления нескольких поколений возрастных психологов (Piaget, 1952, 1970, 1977; Piaget & Inhelder, 1969¹). Пиаже наряду с другими когнитивными теоретиками, такими как Лев Выготский (Vygotsky, 1962) и Хейнц Вернер (Werner, 1948), был поражен строгими закономерностями в развитии мышления детей. Он отмечал, что, похоже, все дети проходят через одинаковые последовательные открытия окружающего мира, совершают одинаковые ошибки и приходят к одинаковым решениям.

¹ На рус. яз. см.: Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. — СПб.: Питер, 2003. — Примеч. науч. ред.

Например, 3- и 4-летние дети считают, что, если перелить воду из небольшого широкого стакана в высокий и узкий, то в последнем окажется больше воды, поскольку уровень жидкости в нем выше по сравнению с первым стаканом. Большинство же 7-летних детей уже знают, что количество жидкости одинаково в обоих случаях.

Внимательное наблюдение за такими системными сдвигами в мышлении ребенка привело Пиаже к нескольким допущениям, основное из которых состоит в том, что сущность человеческого организма заключается в адаптации к окружающей среде. Это активный процесс. По контрасту со многими теоретиками в области научения Пиаже не считает, что окружающая среда формирует ребенка. Скорее, ребенок (подобно взрослому) находится в активном поиске понимания окружающей среды. В данном процессе он исследует, манипулирует и изучает объекты и людей.

С точки зрения Пиаже, процесс адаптации состоит из нескольких важных суб-процессов: **ассимиляции, аккомодации и равновесия** (я буду подробно говорить о них в главе 6). Для начала вам нужно знать, что, согласно Пиаже, ребенок формирует серии совершенно четких «пониманий» или «теорий» о том, как устроен мир, основываясь на своем активном исследовании окружающей среды. Каждая из этих «теорий» составляет специфическую стадию. Поскольку Пиаже считал, что фактически все младенцы входят в мир с одинаковыми способностями и встроенными стратегиями, а окружающая среда, с которой дети взаимодействуют, практически одинакова, то и стадии, через которые проходит мышление в своем развитии, также одинаковы. Пиаже предложил фиксированную последовательность из четырех основных стадий, где каждая вытекает из предыдущей и каждая состоит из более или менее завершенной системы или организации понятий, стратегий и представлений.

Теория Выготского. Русского психолога Льва Выготского (1896–1934) принято считать представителем лагеря когнитивных теорий развития, поскольку он также был в первую очередь заинтересован в понимании источников детского познания (Vygotsky, 1978). Однако Выготский отличается от Пиаже в одном важном отношении: он был убежден, что сложные формы мышления имеют источники в *социальных* взаимодействиях, а не в частных исследованиях ребенка, как полагал Пиаже (Duncan, 1995). Согласно Выготскому, обучение новым когнитивным стратегиям управляется взрослым (или более опытным ребенком, например сиблингом), который моделирует и структурирует опыт ребенка в обучении. Позже этот процесс был назван **сопровождением** (Wood et al., 1976). Выготский предположил, что такое обучение новым стратегиям лучше всего достигается в так называемой **зоне ближайшего развития**, т. е. таком диапазоне задач, который слишком труден ребенку для самостоятельного выполнения, но с которым он может справиться, опираясь на помощь. Когда ребенок становится более умелым, зона ближайшего развития постепенно расширяется, включая все более трудные задачи. Выготский полагал, что ключ к этому интерактивному процессу лежит в языке, который взрослый использует для описания или для формулирования задач. Позже ребенок может использовать этот же самый язык при попытках самостоятельного выполнения аналогичных видов задач.

Теории научения

Теории научения представляют собой совершенно другую теоретическую традицию, в которой главный акцент в большей степени ставится на том способе, каким окружающая среда формирует ребенка, чем на понимании ребенком своих переживаний. Ни один теоретик в области научения не спорит о том, что генетические или врожденные склонности имеют важное значение, но при этом приверженцы данного направления рассматривают поведение человека как необычайно гибкое явление, обусловленное предсказуемыми процессами научения. Основным из этих процессов является классический условный рефлекс и оперантное обусловливание. Если вы уже сталкивались с этими понятиями в предыдущих курсах, то следующий раздел можете пропустить. Остальным необходимо ознакомиться с их кратким описанием.

Классический условный рефлекс. Этот вид научения, ставший известным благодаря экспериментам Павлова со слюноотделением у собак, состоит в овладении новыми сигналами наряду с уже существующими реакциями. Если вы прикоснетесь к щеке младенца, он повернется в направлении прикосновения и начнет совершать сосательные движения. В рабочей терминологии **классического условного рефлекса** прикосновение к щеке — это **безусловный стимул**; поворот головы и сосательные движения — **безусловные реакции**. Ребенок запрограммирован на такие реакции, которые называются автоматическими рефлексами. Научение происходит, когда в систему проникают новые стимулы. Общая модель состоит в том, что другие стимулы, которые действуют непосредственно перед или в то же самое время, что и безусловный стимул, в конечном итоге запустят такую же реакцию. Так, в чисто домашней ситуации многие стимулы действуют примерно в то же самое время, что и прикосновение к щеке ребенка перед кормлением: звук шагов матери, кинестетические ощущения от того, что ребенка приподнимают, тактильные ощущения, связанные с прикосновениями к рукам матери. Все эти стимулы могут в конце концов стать **условными стимулами** и могут запустить ту же реакцию младенца (поворот головы и сосательные движения) уже без прикосновения к щеке.

В нашем изучении развития ребенка классический условный рефлекс является областью особого интереса, поскольку он играет важную роль в развитии эмоционального реагирования. Например, когда вы чувствуете себя хорошо, вещи или люди, находящиеся в этот момент рядом с вами, станут условными стимулами для чувства благополучия, тогда как те, кто ассоциировался с дискомфортным состоянием, могут стать условными стимулами для чувства неловкости или тревоги. Это особенно важно в младенческом возрасте, поскольку мать или отец ребенка очень часто присутствуют, когда происходят приятные события, например когда ребенок чувствует тепло, комфорт или нежность прикосновения. Таким образом, мать и отец обычно становятся условным стимулом для приятных ощущений, поэтому иногда достаточно элементарного присутствия родителей, чтобы подкрепить другие паттерны поведения. Досаждающий старший sibling может стать условным стимулом для чувства гнева даже долгое время после того, как он прекратил досаждать. Эти классические условные эмоциональные реакции наделены особой силой. Начав формироваться очень рано, они продолжают свое развитие в детском и

взрослом периодах и в значительной степени влияют на эмоциональные переживания каждого человека.

Оперантное обусловливание. Второй основной тип научения чаще всего называют **оперантным обусловливанием**, хотя правильнее его было бы отнести к *инструментальному обусловливанию*. В отличие от классического условного рефлекса, который заключается в присоединении старых реакций к новому стимулу, оперантное обусловливание характеризуется присоединением новой реакции к старому стимулу благодаря действию соответствующих принципов подкрепления. Любое поведение, которое подкрепляется, с большей вероятностью повторится в сходной или такой же ситуации. Существует два типа подкрепления. **Позитивное подкрепление** — это любое событие, следующее за определенным поведением и повышающее вероятность того, что это поведение снова повторится в такой же ситуации. Определенные виды приятных последствий — это может быть приз, улыбка, пища, объятие или внимание — служат подкреплениями для большинства людей. Но строго говоря, подкрепление определяется последствиями его влияния; мы не знаем, произошло ли подкрепление до тех пор, пока не убедимся, что его присутствие увеличивает вероятность определенного поведения.

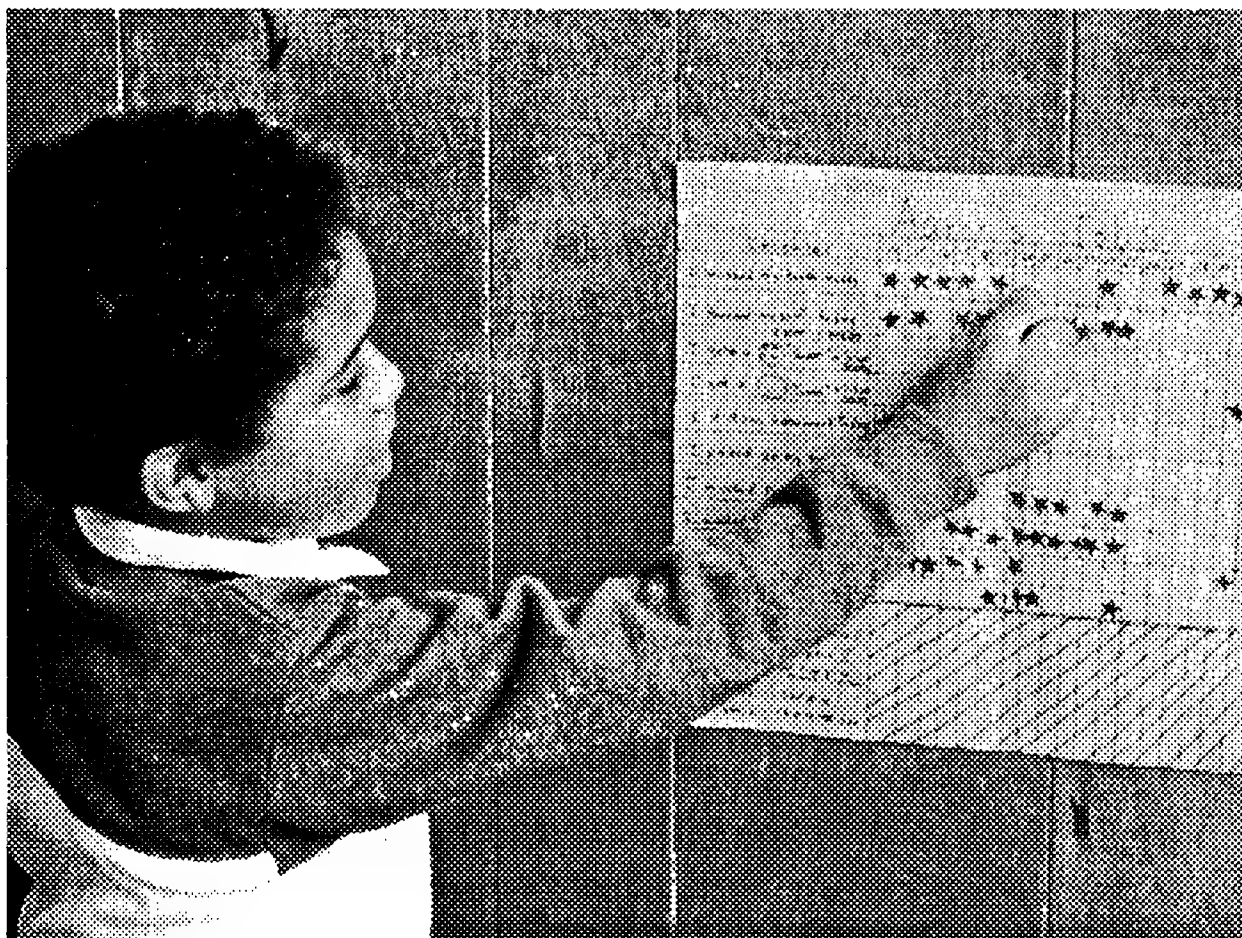
Второй тип — **негативное подкрепление**, которое происходит, когда *прекращается* что-либо, что индивид находит *неприятным*. Предположим, ваш малыш капризничает и требует, чтобы вы взяли его на руки. Сначала вы игнорируете его, но в конце концов удовлетворяете его требование. Что происходит? Он прекращает хныкать. А ваше поведение получило *негативное подкрепление* за счет прекращения *плача*, и вы с *большой* вероятностью возьмете его на руки в следующий раз, когда он заплачет.

В то же время его плач, возможно, получил позитивное подкрепление благодаря вашему вниманию, поэтому малыш, вероятно, будет хныкать в похожих ситуациях.

Как позитивное, так и негативное подкрепление закрепляют поведение. Наказание, напротив, направлено на ослабление нежелательного поведения. Иногда наказание состоит в отказе от приятных вещей (например, «усаживание» ребенка, запрет смотреть телевизор, требование находиться в своей комнате). Часто оно включает применение неприятных воздействий, таких как брань или шлепки. Недостаток идеи наказания заключается в том, что оно не всегда приводит к желаемому результату: наказание не всегда подавляет нежелательное поведение. Если ребенок бросил стакан с молоком, чтобы привлечь ваше внимание, шлепки могут стать позитивным подкреплением, а не наказанием, которое вы планировали.

В лабораторной ситуации экспериментаторы могут быть уверены, что осуществляют подкрепление определенного поведения каждый раз, когда оно происходит, или устраняют подкрепление с целью *угасания* реакции. В реальном мире, однако, устойчивые подкрепления скорее исключение, чем правило. Гораздо более распространен паттерн парциального подкрепления, когда поведение подкрепляется в некоторых случаях, но не всегда. Изучение парциального подкрепления показывает, что детям и взрослым требуется больше времени, чтобы научиться определенному поведению в условиях парциального подкрепления, но однажды установленное, такое поведение более устойчиво к угасанию. Если вы будете улыбаться

Ежедневное заполнение таблицы, как это делает 5-летний Аарон, может служить хорошим подкреплением для многих детей



своей дочери только каждый пятый или шестой раз, когда она принесет вам свой рисунок (если она, естественно, расценивает улыбку как подкрепление), она будет продолжать показывать вам свои рисунки в течение очень долгого промежутка времени, даже если вы прекратите улыбаться.

Социально-когнитивная теория Бандуры. Альберт Бандура, чья разновидность теории научения получила сегодня наиболее широкое распространение среди возрастных психологов, взял за основу традиционные концепции научения, но добавил несколько новых ключевых идей (Bandura, 1977, 1982, 1989). Во-первых, он полагает, что научение не всегда требует непосредственного подкрепления. Научение может также происходить в процессе наблюдения за действиями другого. Научение такого типа, названное **обучением через наблюдение**, или **моделированием**, участвует в широком спектре паттернов поведения. Дети учатся драться через наблюдение за другими людьми по телевизору или в реальной жизни. Они учатся быть щедрыми, наблюдая как люди жертвуют деньги или ценности.

Бандура обращает внимание на другой класс подкреплений, названный **внутренним подкреплением** или **внутренним поощрением**. Эти подкрепления исходят от самого человека, например чувство гордости, радость открытия, удовольствие, которое ребенок испытывает, когда понимает, как рисовать звезду, или чувство удовлетворения, которое вы можете чувствовать после напряженной тренировки.

И наконец, самым важным в теории Бандуры является то, что он продвинулся далеко вперед, заполнив пробел между теорией научения и когнитивной теорией развития, подчеркнув важность *когнитивных* (ментальных) составляющих в процессе научения через наблюдение. Действительно, теперь он называет свою теорию «социально-когнитивной теорией», а не «социальной теорией научения», как она первоначально называлась (Bandura, 1986; 1989). К примеру, Бандура теперь подчеркивает, что моделирование может быть средством научения абстрактному в такой же мере, как и средством научения конкретным навыкам или знаниям. При таком *абстрактном моделировании* наблюдатель выделяет правило, которое может послужить основой поведения модели, затем научается этому правилу точно так же,



Научиться пользоваться палочками через моделирование — это только один из множества навыков, отношений, убеждений и ценностей, которые приобретаются таким способом

как и специфическому поведению. Ребенок, который видит, как его родители один раз в месяц бесплатно работают волонтерами, может извлечь правило, что «помогать другим» очень важно, даже если родители никогда не произносили это правило специально. Таким способом ребенок или взрослый

Вопрос для размышления

Обратитесь еще раз к своему воспитанию. Как вы думаете, каким ценностям или отношениям вы научились через моделирование? Каким образом эти ценности и отношения демонстрировались (моделировались) вашими родителями или другими людьми?

может приобрести отношения, ценности, способы решения проблем и даже критерии самооценки через моделирование.

В целом эти добавления к традиционной теории научения делают систему гораздо более гибкой и сильной, хотя в строгом смысле это не теория *развития*. Бандура мало говорит об изменениях, происходящих с возрастом, а также о том, чему или как ребенок может научиться в результате процесса моделирования.

В то же время психоаналитическая и когнитивная теории развития акцентированы на развитии и на последовательных, часто стадийных, качественных изменениях с возрастом.

Сравнение теорий

Нисколько не сомневаюсь в том, что сейчас ваша голова кружится от обилия теорий. Я могу помочь вам привести в порядок многочисленную информацию, которую вы получили, вернувшись к центральным темам, обсуждавшимся ранее в этой главе, и вспомнив, как именно различные теории отличаются по своим характеристикам. Этот анализ представлен в табл. 1.1. В этой таблице, как и в описании теорий, я намеренно упростила различия, чтобы помочь вам составить четкое представление о каждой альтернативной теории в отдельности. Однако по мере чтения книги вы обнаружите, что многие современные теории содержат весьма интересную комбинацию этих подходов. Вы уже убедились в этом на примере теории Бандуры, содержащей когнитивные элементы, и на теории научения Паттерсона, включающей экологические концепции. Можно также привести в пример новые теории

Таблица 1.1

Сравнение теорий развития по некоторым ключевым вопросам, касающимся развития

Вопросы	Теория научения	Психоаналитическая теория	Когнитивная теория развития
Что больше влияет на развитие: природа или воспитание?	Первично воспитание	И природа и воспитание	Внутренняя переработка опыта самим ребенком
Изменения в развитии качественные или количественные?	Количественные (в теории Бандуры — и те и другие)	Качественные	Качественные
Существуют стадии или последовательности?	Отсутствие стадий; определенные последовательности	Стадии	Стадии в теории Пиаже
Примеры задач исследования, характерные для данной теоретической традиции	Влияние телевидения на поведение; происхождение социального поведения, например агрессии	Привязанность; фантазии	Развитие логического мышления; осознание пола; нравственное развитие

привязанности ребенка к родителям, которые комбинируют основные психоаналитические концепции с чисто когнитивными понятиями, как, например, понятие внутренней рабочей модели. И фактически в каждой области исследования мы наблюдаем возвращение интереса к биологическим основам — акценту, который не представлен ни в одной из этих трех основных схем. Может показаться, что более правильно рассматривать каждую теорию в отдельности, но я обнаружила новые сочетания, новые комбинации, гораздо более интригующие.

Поиск ответов: исследование развития

В этой главе я задала огромное количество вопросов. Но перед тем как вы найдете ответы — перед тем, как я смогу перейти к действительно интересному материалу, который вы, возможно, с нетерпением ожидаете — вам необходимо хотя бы поверхностно ознакомиться с тем, как использовать методы исследования, чтобы можно было ответить на вопросы, касающиеся развития.

Такое знакомство необходимо для того, чтобы извлекать информацию из исследований, которые я буду освещать в данной книге, и эти знания пригодятся вам в будущем, если вы собираетесь стать грамотными потребителями информации об исследованиях в журналах и печатных изданиях.

Позвольте мне ознакомить вас с различными альтернативными методами на конкретных примерах с четким практическим приложением. Представьте, что вы ученый в социальной сфере. Однажды вам звонит представитель местной администрации. Она серьезно обеспокоена очевидным увеличением уровня преступности

и нарушений закона среди подростков и хотела бы предложить новое законодательство, чтобы улучшить ситуацию. Во-первых, она хотела бы получить ответы на ряд ключевых вопросов:

1. Существуют ли подобные проблемы во всем мире или только в Соединенных Штатах? Если верно последнее, то какие особенности культуры способствуют или поддерживают такое поведение?
2. В каком возрасте проблема становится очевидной?
3. Какие дети составляют группу риска по такому делинквентному поведению и почему?

Каким образом вы могли бы спланировать одно исследование или более, чтобы ответить на эти вопросы? Вам пришлось бы принять следующие решения:

- Чтобы ответить на вопрос о возрасте, в котором появляются делинквентные поступки, стоит ли вам сравнивать группы детей или подростков разного возраста или лучше отобрать группу детей младшего возраста и проследить за их развитием до того момента, когда они достигнут юношеского возраста? Стоит ли вам изучать молодых людей, находящихся в различном окружении и относящихся к разным культурам, или достаточно изучить жителей только одного города Соединенных Штатов? Эти вопросы касаются *исследовательской стратегии*.
- Как вы будете измерять делинквентное поведение? Можно ли наблюдать его? Можете ли вы задавать вопросы о нем? Можете ли вы полагаться на официальные записи? Какой дополнительной информацией по каждому испытуемому вы могли бы располагать, чтобы задавать вопросы «почему»? История семьи и взаимоотношений? Взаимоотношения со сверстниками? Самооценка? Эти вопросы касаются *исследовательской методологии*.
- Как вы будете анализировать полученные данные и интерпретировать их? Предположим, вы обнаружили, что у молодых людей, семьи которых живут в бедности, значительно чаще отмечаются делинквентные поступки. Остановитесь ли вы на этом или проанализируете результаты отдельно для каждой из этнических групп, для детей, воспитывающихся только матерью, или же вы используете другие способы анализа, которые могли бы прояснить значения ваших результатов? Эти вопросы касаются *исследовательского анализа*.

Исследовательская стратегия

Выбор исследовательской стратегии является решающим моментом для любого исследования, в особенности в том случае, когда субъективный материал, который вы изучаете, изменяется с возрастом (или находится в непрерывном изменении). В вашем распоряжении три варианта:

- 1) вы можете изучать несколько групп испытуемых разных возрастов, такое исследование называется **стратегией поперечных срезов**;

- 2) вы можете изучать одних и тех же испытуемых в течение определенного периода, что называется **лонгитюдной стратегией**;
- 3) или вы можете комбинировать два в одном, используя так называемую **комбинированную стратегию** (Schaie, 1983, 1994).

В конце концов, если вы хотите выяснить, присущи ли различным культурам или контекстам одинаковые паттерны, вам необходимо провести **межкультурное исследование**, в котором эквивалентные или параллельные методы осуществляются в разных контекстах.

Стратегия поперечных срезов

Отличительная черта стратегии поперечных срезов заключается в том, что исследователь оценивает разные возрастные группы, тестируя каждого испытуемого только однажды. Для изучения делинквентности этим методом вы могли бы отобрать группы испытуемых определенных возрастов, например 8, 10, 12, 14 и 16 лет. Затем вы бы измерили делинквентное поведение каждого ребенка или подростка и другие характеристики, которые вы сочли бы важными. Чтобы получить представление о том, как могли бы выглядеть результаты такого исследования, посмотрите на рис. 1.4, демонстрирующий уровень «нарушений поведения» в большой случайной выборке детей на возрастном отрезке от 4 до 16 лет, живущих в провинции Онтарио, Канада (Offord et al., 1991) (нарушение поведения — родственное понятие тому, что называется делинквентным поведением, но используемое в повседневном языке). Очевидно, что в этом примере нарушения поведения гораздо чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек, и в юношеском возрасте чаще, чем в более раннем. Подобный образец результатов типичен для стратегии поперечных срезов в ряде западных стран, в которых были проведены эквивалентные исследования (e. g., Martin & Hoffman, 1990).

Метод поперечных срезов зачастую весьма полезен. Он требует относительно немного времени, а когда удастся обнаружить возрастные различия, это может послужить основанием для новых гипотез о функционировании процессов развития. Когда исследователи собирают большое количество дополнительной информации

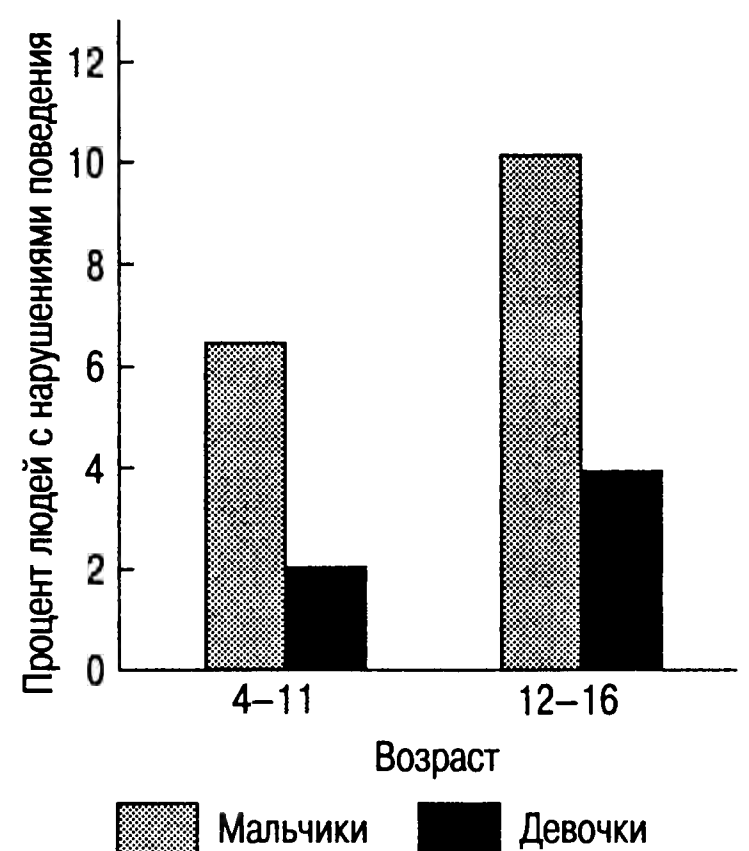


Рис. 1.4. Сравнение возрастных групп посредством стратегии срезов в исследовании нарушений поведения в Онтарио показало, что у мальчиков и подростков отмечается больше поведенческих проблем

Вопрос для размышления

Составьте перечень всех различий, которые вы можете найти между возможными детскими переживаниями когорты людей, родившихся в 1960 году (в вашей стране) и в 1990. Каким образом эти различия могли бы повлиять на поведение детей в каждой группе?

по каждому субъекту, такие исследования могут привести к получению очень интересных результатов. В исследовании в Онтарио, показанном на рис. 1.4, например, Оффорд и коллеги обнаружили, что вероятность нарушения поведения была в 4 раза выше в семьях с низким доходом, почти в 3 раза выше в «дисфункциональных» семьях (в которых родители испытывали серьезные трудности в коммуникации, планировании или организации нормальной семейной деятельности), в три раза выше в семьях, где отмечалось семейное на-

силие, и т. д. Таким образом, этот тип исследовательской стратегии может сообщить нам, какие дети составляют группу риска, и подсказать возможные объяснения.

В то же время стратегии поперечных срезов имеют несколько недостатков или ограничений. Первая из них — это «проблема когорты».

Проблема когорты. Ученые в социальной сфере используют термин «когорта» для описания групп, представители которой родились приблизительно в одно время и имеют одинаковый культурный/исторический опыт в сходные периоды жизни.

В рамках любой данной культуры когорты, следующие друг за другом, могут иметь совершенно разный жизненный опыт. Например, 4-летние дети в исследовании Оффорда родились в 1979 году; 16-летние — в 1967. За этот 12-летний промежуток в Соединенных Штатах количество детей, чьи матери устроились на работу, увеличилось примерно на 14%; соотношение детей, воспитывающихся только одним из родителей, увеличилось с 11 до 19% (Hernandez, 1994). Если допустить, что подобные тенденции (хотя, возможно, и менее экстремальные) характерны также и для Канады, тогда две возрастные группы на рис. 1.4 отличаются не только по возрасту, но также по семейному опыту. Связан ли более высокий уровень делинквентности в старшей группе с возрастом или с изменениями в культуре?

Когда мы сравниваем различные возрастные группы в одном исследовании, как это происходит при любой стратегии срезов, мы неизбежно в некоторой степени сравниваем также и когорты. Таким образом, *когорта* и *возраст* оказываются смешанными и мы не можем сказать, относятся ли некоторые очевидные возрастные различия к фактору возраста или только к различиям в когортах. Когда возрастные группы, которые мы сравниваем, близки во возрасту, что характерно для большинства исследований детей, проблема не возникает, поскольку мы имеем дело со сходными жизненными обстоятельствами. Когда же разница в возрасте между группами достигает 10 лет, когортные различия могут быть существенными.

Истоки, последовательность и устойчивость. Второе и, возможно, наиболее важное ограничение состоит в том, что метод поперечных срезов не может обеспечить нас достаточной информацией о *последовательности* развития или о совокупном развитии определенного паттерна поведения со временем. Исследование в Онтарио не сообщает нам, что происходит с детьми или в семьях, что могло привести к увеличению нарушений поведения в юношеском возрасте. Оно не сообщает нам, существуют ли общие этапы, через которые дети проходят, например, от безобидного непослушания к серьезным нарушениям закона.

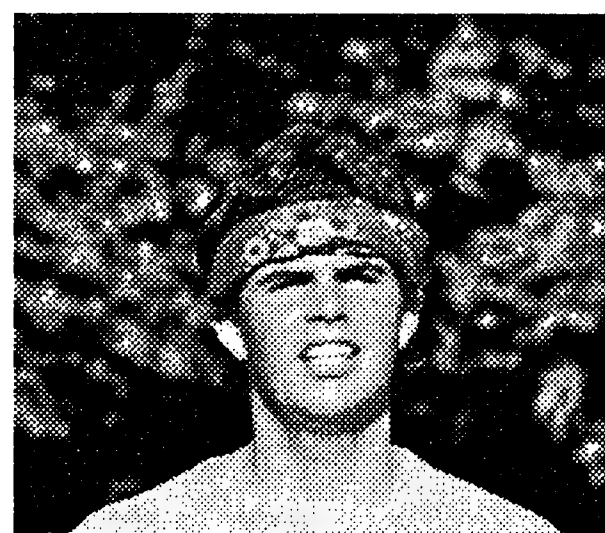
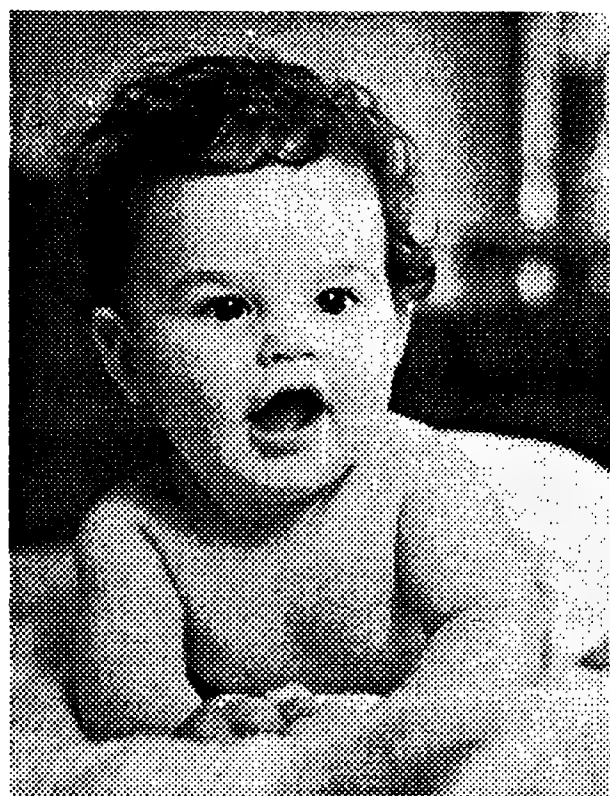
Сходным образом эти методы ничего не сообщают нам об устойчивости индивидуального поведения со временем. Из нашего примера мы не можем узнать, будут ли дети, у которых отмечаются нарушения поведения в возрасте 6 или 8 лет, иметь те же самые проблемы в юношеском возрасте.

Лонгитюдные стратегии

Обе перечисленные проблемы могут быть разрешены при помощи лонгитюдных стратегий, когда *одни и те же* испытуемые изучаются в течение определенного периода. Они позволяют нам изучить этапы изменений и индивидуальную устойчивость или изменчивость со временем. И поскольку они сравнивают одних и тех же людей на различных возрастных этапах, позволяют избежать проблемы когорты.

Вследствие данных преимуществ лонгитюдный метод получил широкое распространение. Например, изучение истоков агрессии и делинквентности включает большое количество хорошо известных лонгитюдных исследований. Леонард Эрон (Eron et al., 1991) наблюдал группу из 632 детей с 3-го класса до 30 лет, особое внимание уделяя связи между детской агрессией и антисоциальным или криминальным поведением во взрослом возрасте; Геральд Паттерсон и его коллеги (Patterson et al., 1991; Vuchinich et al., 1992) включили в свое исследование изучение модели, которую вы видели на рис. 1.2, и наблюдали группы мальчиков, которые предположительно могли бы составить группу риска по критерию делинквентности, с 4-го класса до старших классов; Терри Моффитт (Caspi et al., 1993; Moffitt, 1990) изучил истоки делинквентности в группе из более чем 1000 детей, родившихся в городе Данидин, Новая Зеландия, в 1972 и 1973 годах. В целом подобные лонгитюдные исследования вносят большой вклад в наше понимание истоков делинквентности или агрессии.

Очевидно, что лонгитюдные стратегии имеют много преимуществ, но они не являются панацеей. В частности, они требуют временных и материальных затрат.



Только изучая одного и того же ребенка в течение определенного периода (т. е. используя лонгитюдную стратегию), например как этого мальчика, сфотографированного в трех различных возрастах, возможно установить постоянство (или изменчивость) поведения со временем.

По этой причине лонгитюдные исследования часто охватывают небольшую выборку испытуемых, создавая трудности для распространения результатов на более широкие группы. Кроме того, достаточно трудно наблюдать всех испытуемых в течение многих лет, так как к концу исследования подгруппы становятся все меньше и меньше, а проблема усугубляется тем, что наименее устойчивые или наиболее проблемные семьи или дети, скорее всего, выйдут из исследования.

Комбинированные стратегии

Комбинированные стратегии решают по крайней мере часть этих проблем. Все комбинированные стратегии включают либо сочетание стратегий срезов, либо сочетание лонгитюдных стратегий, либо то и другое. Продублированное лонгитюдное исследование называется *когорт-комбинированной* стратегией. Например, крупное исследование Геральда Паттерсона включает две группы детей, каждая из которых наблюдалась с 4-го класса до 7-го. Такой подход позволяет проверить результаты, полученные в первой группе, и повысить уверенность в том, что данный паттерн не уникален и может быть применим только к специфической выборке детей.

Если вы проводите два параллельных исследования при помощи метода срезов в разные периоды, то используете **стратегию временных сдвигов**, процедуру, которая первоначально использовалась специально для изучения исторических или когортных изменений. Например, если вы хотите выяснить, повысился или снизился уровень употребления наркотиков подростками, можете собирать данные по одним и тем же возрастным группам (возможно, 12- и 16-летних) каждые несколько лет. Именно так поступают центры по контролю за болезнями в своих повторяющихся исследованиях данного вопроса.

Комбинированная стратегия называется **поперечно-последовательной стратегией**. Она заключается в первоначальном отборе групп, подобно тому как это практикуется в стратегии срезов, с последующим наблюдением *каждой* группы лонгитюдно. Например, Рольф Лоебер и его коллеги, проводящие исследование молодежи в Питтсбурге (Loeber et al., 1991; Lynam et al., 1993; Maguin et al., 1993), в настоящее время изучают лонгитюдно три группы мальчиков в возрасте 7, 10 и 13 лет на момент начала исследования. Каждая группа будет наблюдаться в течение пяти лет, что соответствует исследовательской стратегии, показанной на рис. 1.5. Такая стратегия напоминает лонгитудинальный метод, охватывающий возрастной промежуток от 7 до 18 лет, но только требует пяти лет для завершения. К настоящему времени Лоебер собрал большое количество информации по некоторым возрастам, наблюдая частично перекрывающиеся друг друга возрастные группы.

Подобные широкомасштабные комбинированные стратегии получают все большее распространение, так как с их помощью исследователи стремятся найти способы раскрытия базовых паттернов развития.

Кросс-культурные, или кросс-контекстные, исследования

В последнее время все большее распространение получают исследования, специально предназначенные для сравнения различных культур и контекстов. Данную задачу исследователи решают несколькими способами.

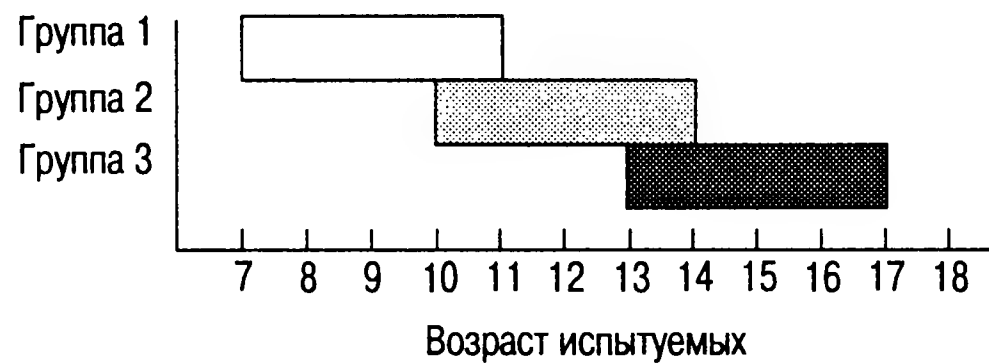


Рис. 1.5. Пример формы последовательной стратегии исследования, названной *комбинированной* стратегией. В этом исследовании Рольф Лоебер начал изучать три группы мальчиков в возрасте 7, 10 и 13 лет и планировал наблюдать каждую группу в течение пяти лет. Эта стратегия позволяет сопоставлять результаты срезового и лонгитюдного исследований на одном и том же фактическом материале

(Источники: Loeber et al., 1991; Lynam et al., 1993; Maguin et al., 1993)

Одна из стратегий включает то, что антропологи называют этнографией, а именно детальное описание какой-либо культуры, основанное на обширном наблюдении. Чаще всего исследователи живут в обществе, культуру которого изучают, в течение определенного периода, например нескольких лет.

В качестве альтернативы исследователи могут сравнить две или более культур, непосредственно изучая или тестируя детей в каждой из них при помощи одинаковых или сопоставимых инструментов и процедур. Иногда такое исследование включает сравнение культур нескольких стран, как, например, исследование видов речи матерей, описанное в рубрике «Культуры и контексты» (см. текст ниже). Иногда проводятся сравнения между субкультурами одной и той же страны, как, например, все более популярные исследования в Соединенных Штатах, сравнивающие детей из различных этнических групп или обществ, таких как афроамериканцы, латиноамериканцы, азиатскоамериканцы и евроамериканцы. В дальнейшем вы увидите много примеров подобного вида исследований.

Чрезвычайно трудно качественно провести такие кросс-культурные, или кросс-контекстные, сравнения. Одна из трудностей — проблема соответствия инструментов исследования. Достаточно ли просто перевести некоторые тесты на другой язык? Будут ли одни и те же инструменты или техники оценки в равной мере валидны для всех культур? Имеет ли поведение одинаковое *значение* в других контекстах, других культурах? Например, Анна-Мария Амбер (Ambert, 1994) подчеркивает, что западные исследователи, изучая родительское поведение, исходят из положения, что ключевая фигура в воспитании ребенка — это мать. Однако во многих культурах мира функции матери выполняют несколько человек, и биологическая мать может принимать относительно небольшое участие в воспитании. В таком случае если мы попытаемся измерить «качество» материнской заботы, подсчитывая количество воспитательных актов, или частоту ее улыбок, или вербального взаимодействия, то мы можем прийти к совершенно ошибочному заключению.

Несмотря на эти трудности, кросс-культурное исследование жизненно важно, если нам необходимо раскрыть универсальные паттерны развития и установить, каким образом факторы окружающей среды и культуры влияют на развитие детей.

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

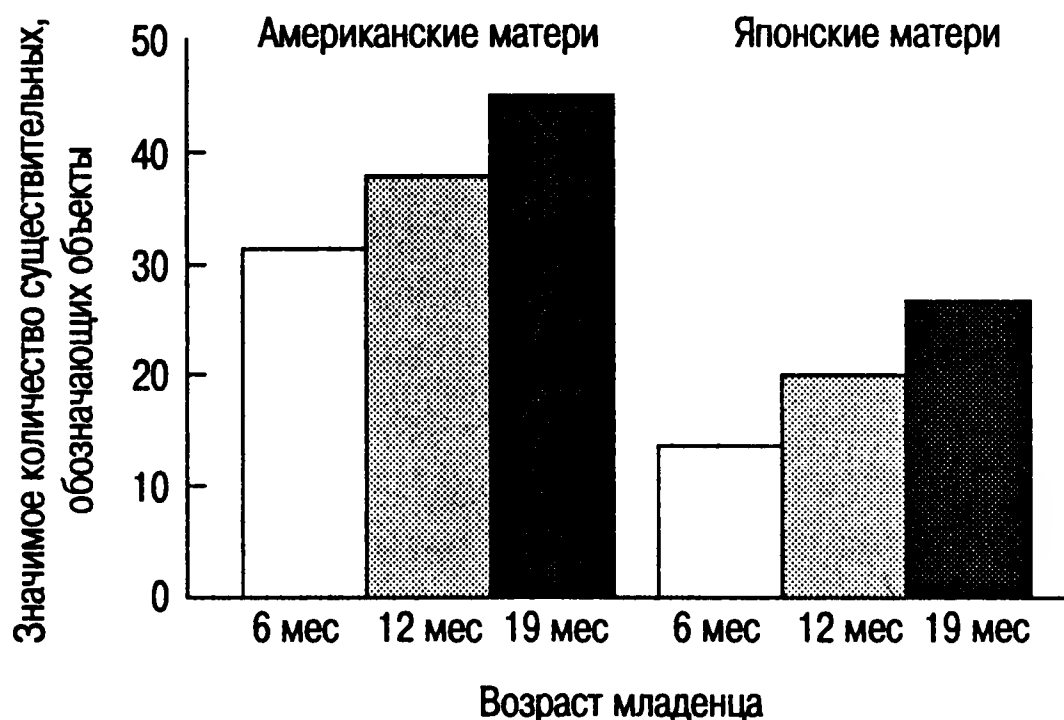
Пример кросс-культурного исследования

Исследование Энн Ферналд и Хироми Морикава в Японии и Соединенных Штатах, посвященное изучению речевого общения матерей со своими детьми-младенцами, демонстрирует как кросс-культурные сходства, так и интересные культурные различия (Fernald, Morikawa, 1993). Исследователи сделали видео- и аудиозаписи, на которых зафиксировано то, как 30 японских и 30 американских матерей общаются со своими детьми в домашнем окружении, используя для игры привычные младенцу игрушки. Десять младенцев в каждой культурной группе были 6-месячного возраста, десять — 12-месячного и десять — 19-месячного. То есть Ферналд и Морикава провели в каждой культуре срезовое исследование.

Отмечается поразительное сходство в том, каким образом матери в этих двух группах разговаривают со своими детьми — эти паттерны обнаружены при подобных исследованиях матерей во многих культурах (e. g., Fernald et al., 1989). В обеих группах матери упрощают свою речь, повторяют сказанное несколько раз, издают интригующие звуки, чтобы привлечь внимание ребенка, и говорят на более высоких тонах, чем обычно. Обобщенно такой паттерн называется *воркованием* или *речью, направленной на младенца*.

Вместе с тем матери из этих культурных групп отличаются друг от друга, в частности тем, о чем они говорят. Одно из различий заключается в стремлении матерей давать названия игрушкам или частям игрушек. Как вы видите на диаграмме, американские матери делают это гораздо чаще, чем японские. Японские матери, в свою очередь, уделяют гораздо больше внимания правилам социального поведения: приветствиям, например *здравствуйте и до свидания* (по-японски это звучит как *konnichiwa* или *o'genki desu ka*), обмену вежливыми фразами, тому, как вежливо предложить что-либо или принять, например «пожалуйста» или «спасибо» (по-японски *dozo*), «пожалуйста, возьмите» (*choodai*), «благодарю вас» (*arigato*). Последствия этих различий в содержании речи матерей проявляются в том, что американские дети раньше осваивают слова, обозначающих объекты. Американские 19-месячные дети в этом исследовании знали существенно больше таких слов по сравнению с японскими детьми того же возраста.

Таким образом, кросс-культурное исследование не только выявило факторы отличия этих двух культур, но и привело нас к важным открытиям относительно процесса развития языка в младенческом периоде и до начала ходьбы.



Экспериментальная стратегия

Большинство из тех исследовательских стратегий, которые я описывала до сих пор, являются альтернативными способами изучения возрастных изменений. Если мы заинтересованы в изучении базовых процессов, таких как обучение или запоминание, или в *объяснении* наблюдаемых феноменов, то нам необходимо провести **эксперимент**.

Обычно эксперимент проводится для того, чтобы проверить специфические гипотезы, объяснить причины явления. Например, Паттерсон выдвинул гипотезу о том, что начало цепочки каузальных событий, связанных с агрессивностью и делинквентным поведением, находится в семейных дисциплинарных воздействиях. Чтобы проверить это, он мог бы провести промежуточный эксперимент, в котором несколько семей агрессивных детей прошли бы тренинг по улучшению дисциплинарных воздействий, а другие семьи с аналогичными детьми не проходили бы такого обучения. Затем он мог бы проверить к концу тренинга и, возможно, несколькими месяцами или годами позже, снизились ли уровень агрессии или частота делинквентных поступков у детей из тех семей, которые прошли тренинг.

Основная особенность эксперимента заключается в том, что его участники, выбранные произвольным образом, участвуют в одной из нескольких групп. Испытуемые **экспериментальной группы** получают инструкцию, которая, по мнению экспериментатора, произведет определенный эффект, тогда как испытуемые **контрольной группы** не получают никакой специальной инструкции или получают нейтральную. Предполагаемый каузальный элемент в эксперименте называется **независимой переменной**. В воображаемом эксперименте Паттерсона тренинг — независимая переменная. Любое поведение, на которое должна, по ожиданиям, повлиять независимая переменная, называется **зависимой переменной**. В примере, который я привела, зависимыми переменными являются определенные уровни агрессии или делинквентности.

Проблемы в изучении развития, связанные с экспериментом. Подобные эксперименты вносят большой вклад в понимание многих аспектов развития и составляют важное ядро знаний. В то же время следует помнить, что существуют две проблемы, ограничивающие в некоторых случаях использование экспериментальных стратегий при изучении развития ребенка или взрослого.

Во-первых, многие вопросы, на которые мы хотели бы получить ответ, могут быть связаны с последствиями неприятного или стрессогенного опыта: с жестоким обращением, негативными воздействиями в пренатальный период, например алкоголизмом матери, а также с бедностью в семье или безработицей. По этическим причинам мы не можем манипулировать этими переменными. Мы не можем исследовать группу беременных женщин, употребляющих алкоголь дважды в день, и группу тех, кто алкоголь не употребляет; мы не можем наугад протестировать взрослых, потерявших работу. Поэтому, чтобы изучить последствия такого опыта, мы должны использовать другие, не экспериментальные стратегии, включающие лонгитюдные и последовательные методы.

Во-вторых, независимой переменной, в которой мы очень часто заинтересованы, служит возраст как таковой, и *мы не можем случайно относить испытуемых*

к возрастным группам. Мы можем сравнить 4-летних и 6-летних детей по способу выполнения определенной задачи, например по поиску спрятанного предмета, но дети имеют множество различий помимо возраста. Дети постарше отличаются более обширным и разнообразным опытом. Таким образом, в отличие от психологов, изучающих другие аспекты поведения, возрастные психологи *не могут* систематически манипулировать некоторыми переменными, больше всего нас интересующими.

Чтобы обойти эту проблему, мы можем применить одну из нескольких стратегий, называемых иногда *квазиэкспериментами*, в которых мы сравниваем группы, но не выбираем испытуемых в случайном порядке. Срезовые сравнения являются формой квазиэксперимента; мы выбираем естественно возникшие группы, которые имеют отличия в определенной сфере. Это могут быть, например, дети, которые определены родителями в дневные учреждения, и дети, воспитывающиеся дома; дети из неполных семей и дети, имеющие обоих родителей, и т. п.

Таким сравнениям сопутствуют определенные проблемы, поскольку группы, которые отличаются по одной характеристике, вероятно, отличаются и по многим другим. Так, семьи, которые определили своих детей в дневные учреждения, по сравнению с семьями, воспитывающими детей в домашних условиях, вероятно, более бедные, гораздо чаще неполные, к тому же эти группы могут иметь различные ценности или религиозные взгляды. Если мы обнаружим, что две группы детей отличаются по некоторой характеристике, то заключается ли причина в том, что они проводят дневные часы вне дома, или причина лежит в каких-либо других отличиях в их семьях? Мы сможем провести более четкие различия, если изначально сформируем сравниваемые группы таким образом, чтобы они соотносились друг с другом по характеристикам, которые мы считаем существенными, например доход, или семейный статус, или религия. Однако даже при таком тщательном соотношении квазиэксперименты по своей сути всегда принесут более двусмысленные результаты по сравнению с полностью контролируемым экспериментом.

К счастью, полностью контролируемый эксперимент доступен во многих областях психологии развития, что позволяет более непосредственно изучать процессы развития и проверять альтернативные теории.

Методы исследования

Выбор стратегии исследования является только первым важным решением из тех, какие должен принять исследователь. В равной мере важно определить, кто будет субъектами исследования и как их изучать.

Выбор субъектов. Поскольку мы заинтересованы в открытии основных паттернов развития, которые присущи всем детям, подросткам или взрослым, идеальная стратегия заключалась бы в изучении случайной выборки людей со всего мира. Очевидно, что это непрактично, поэтому необходим компромисс. Одним из компромиссов, который становится все более распространенным в современных исследованиях, является отбор большой выборки, представляющей определенную подгруппу или популяцию, подобно вышеописанному исследованию в Онтарио. Эта стратегия широко используется в социологии и эпидемиологии, в психологии она также мо-

жет быть плодотворной. Но поскольку трудно собрать исчерпывающую информацию о большом количестве субъектов, мы часто подменяем глубину широтой.

Другая альтернатива, распространенная в психологических исследованиях детей, заключается в фокусировании на изучении небольшой группы субъектов, но более глубоко и детально, чтобы обнаружить самые основные процессы. Например, Алан Шрауф и его коллеги (Sroufe, 1989; Sroufe et al., 1990; Weinfield et al., 1997) исследовали группу из 267 детей и семей начиная с внутриутробного развития детей. Семьи были специально отобраны из предполагаемой группы риска по критерию наличия возможных проблем с уходом за детьми. В эту группу, например, вошли матери-одиночки с низким уровнем образования и незапланированной беременностью. К настоящему моменту дети уже повторно исследовались, каждый раз в подробных деталях. Выборка не представляет популяцию как целое, но результаты чрезвычайно информативны и могут сообщить о процессах эмоционального и социального развития больше, чем мы могли бы получить, изучив более многочисленную выборку. Ни одна стратегия не превосходит другую, так как они обе полезны. В любом случае необходимо помнить, что наши выводы будут ограничены исследуемой выборкой и типом информации, которую возможно извлечь.

Существуют два проверенных способа сбора информации об испытуемых: наблюдение и опрос. Поскольку младенцы и младшие дети не слишком подходят для опроса, наблюдение служит основной стратегией исследования для возрастных психологов.

Наблюдение. Каждому исследователю, планирующему использовать наблюдение для сбора информации о детях или их окружении, придется принять по крайней мере три следующих решения: что наблюдать; где наблюдать; каким образом регистрировать наблюдения?

Решение *что* наблюдать может содержать в себе несколько вопросов: стоит ли стремиться наблюдать все, что ребенок делает, или сфокусироваться только на выборочном поведении; следует ли наблюдать только за ребенком или также за непосредственным окружением, например за реакцией людей, находящихся рядом с ребенком, или обращать внимание только на особенности домашнего окружения? Ваш выбор будет во многом зависеть от ключевых задач, которые вы намерены поставить. Если вы заинтересованы в изучении первых слов ребенка, то вам не стоит уделять слишком много внимания тому, как близко ребенок находится по отношению к взрослому, или обменивается ли ребенок взглядом с взрослыми, находящимися поблизости. Но вам стоило бы отметить, с чем ребенок играет, присутствуют ли другие люди и что они ему говорят. С другой стороны, если вас интересует формирование привязанности, вам следует регистрировать взаимный обмен взглядами, а также близость или отдаленность родителей и ребенка в положении сидя или стоя.

Также непросто решить, *где* наблюдать. Вы можете наблюдать в естественных условиях, например дома или в школе, но тогда вы будете иметь дело с огромным количеством переменных в системе, что приведет к увеличению в несколько раз сложности наблюдения. Или вы можете выбрать контролируемое окружение, одинаковое для всех изучаемых детей. Например, самым распространенным способом



Внимательное наблюдение за поведением детей, как в этом случае регистрации активности ребенка студенткой-психологом в детском саду, служит одним из источников информации о раннем развитии

изучения надежных привязанностей ребенка к взрослому является так называемый метод *необычной ситуации*. Этот метод заключается в том, ребенок проходит ряд испытаний в лабораторных условиях, включающих следующие ситуации: ребенок вместе с мамой; ребенок вместе с мамой и незнакомым человеком; ребенок наедине с незнакомым человеком и затем снова вместе с мамой. Стандартизируя ситуацию, исследователи извлекают огромные преимущества, имея возможность сравнить информацию по каждому ребенку, но в то же время они могут утратить экологическую достоверность. Исследователи не могут быть уверены в том, что результаты их наблюдения в незнакомой лаборатории характерны и для поведения ребенка в более привычном окружении.

Опросы и интервью зачастую могут быть превосходной альтернативой наблюдению. Многие широко используемые методы изучения поведения младенцев основаны на стандартизированных интервью или опросниках для матери или отца. Примерами служат методики изучения проблем поведения, как, например, Контрольный лист поведения детей (Achenbach, 1991) или Тест речевого развития, содержащий подробные вопросы для родителей, помогающие понять уровень использования и понимания ребенком языка (Fenson et al., 1994). Дети школьного возраста и молодежь могут непосредственно участвовать в интервью или самостоятельно заполнять опросники. Такие стратегии широко используются при изучении нравственного развития детей (вы ознакомитесь с этим в главе 12), а также для исследования взаимоотношений среди детей начальной школы и старшего школьного возраста.

Каждая из этих альтернативных методик имеет плюсы и минусы. Структурированные лабораторные испытания позволяют экспериментатору контролировать ситуацию, так что каждый испытуемый получает одинаковую задачу и окружен одинаковыми стимулами. Но поскольку испытания созданы искусственно, они не позволяют составить точное представление о том, как испытуемые поведут себя в более сложной естественной среде. Интервью, особенно открытые, в которых испытуемому предлагаются только общие темы, могут дать детализированную картину мыслей и чувств испытуемых. Но как вы сведете ответы к стандартным значениям, которые позволят вам сравнить группы или испытуемых друг с другом? Опросники решают некоторые из этих проблем, но в ущерб разнообразию и индивидуальности ответов. Часто самая лучшая стратегия, хотя и не всегда удобная из-за временных и материальных затрат, — это собрать как можно более разнообразную информацию по каждому испытуемому.

Анализ полученных данных

Наконец, вам необходимо проанализировать результаты вашего исследования. При изучении особенностей развития исследователи пользуются двумя формами анализа.

Во-первых, они могут сравнить две возрастные группы при помощи простого подсчета среднего значения какого-либо измерения в каждой группе, как поступили исследователи в Онтарио при сравнении уровня нарушений поведения для каждой возрастной или гендерной группы. Результаты отражены на рис. 1.4.

Вторая стратегия позволяет рассмотреть отношения между двумя различными переменными, при этом чаще всего используется статистический метод корреляции. **Корреляция** — это значение, варьирующее от $-1,00$ до $+1,00$ и описывающее соотношение двух переменных. Нулевая корреляция отражает отсутствие линейных отношений между этими переменными. Например, вы предполагаете обнаружить нулевую или примерно нулевую корреляцию между длиной большого пальца ноги и *IQ*. Люди с большим пальцем ноги любого размера имеют как высокий *IQ*, так и низкий *IQ*. Чем ближе корреляция приближается к $-1,00$ или $+1,00$, тем сильнее связь между переменными. Если корреляция положительная, она показывает, что высокие значения по одной переменной соответствуют высоким значениям по другой, а низкие значения — низким, как, например, длина большого пальца и размер обуви. Вес и рост также позитивно коррелируют между собой, как возраст и объем памяти.

Если корреляция отрицательная, она свидетельствует о том, что высокие значения по одной переменной связаны с низкими значениями по другой. Например, существует отрицательная корреляция между выраженностью нарушений поведения и нестабильности в семье с последующим *IQ* ребенка: высокая нестабильность связана с более низким *IQ*, низкая нестабильность — с более высоким *IQ*.

Полная корреляция ($-1,00$ или $+1,00$) не встречается в реальном мире, но корреляции от $0,60$ до $0,80$ действительно отмечаются и отражают сильную взаимосвязь. Приведу пример: корреляция между успеваемостью на первом и втором курсе обучения в колледже обычно составляет около $0,75$. Корреляции в диапазоне

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Этические вопросы в исследовании развития

Каждый раз, когда мы стремимся понять поведение человека посредством наблюдения, тестирования или опроса, мы затрагиваем личную жизнь. Если мы приходим в дом для изучения особенностей взаимоотношений родителей с детьми, то вмешиваемся в их дела. Мы можем даже нечаянно дать знать, что родители делают что-то неправильно в своей семье. Если мы предлагаем взрослым или детям лабораторные тесты, некоторые из них хорошо с этим справляются, а некоторые — нет. Каким образом менее успешные испытуемые проинтерпретируют такой опыт? Какова вероятность того, что какой-нибудь испытуемый не почувствует подавленность, если решит, что выполнил тест плохо?

Любое исследование поведения человека содержит определенный риск и поднимает этические вопросы. Вследствие этого психологи и ученые разработали четкие процедуры и руководства, с которыми необходимо ознакомиться перед началом любого исследования или перед проведением тестирования. В каждом университете или колледже — тех учреждениях, в которых осуществляется большинство исследований, — специальный комитет должен одобрить исследовательский проект, затрагивающий человеческий фактор. Основная инструкция заключается в том, что испытуемые должны быть защищены от любого возможного психического или физического вреда. Существуют и специальные правила, среди которых:

Получение согласия. Каждый взрослый испытуемый должен дать письменное согласие на участие в тестировании или эксперименте. Когда исследование затрагивает детей, письменное согласие должно быть получено от родителей или опекуна. В любом случае процедура и возможные последствия должны быть описаны в деталях. Если существует потенциальный риск, то его необходимо дополнительно оговорить. Например, если вы изучаете особенности взаимоотношений между подростками и их родителями, то можете быть заинтересованы в наблюдении за каждой семьей, когда они описывают свои нерешенные проблемы, касающиеся друг друга. В таком случае при получении согласия на обсуждение вам необходимо объяснить каждой семье, что подобная дискуссия часто приводит к лучшему прояснению проблемы, но в то же время усиливает напряжение. Кроме того, вам необходимо обеспечить поддержку и провести обсуждение итогов после завершения процедуры исследования, а также помочь любой семье, которая воспримет задачу как стрессогенную или дестабилизирующую.

Право на тайну. Испытуемых необходимо заверить в том, что глубоко личная информация, которую они могут сообщить, будет храниться в тайне, включая информацию о результатах, или отношениях, или незаконном поведении, или приеме наркотиков. Исследователи могут использовать информацию *в общем*, но они не могут сообщать личную информацию, связывающую имя конкретного испытуемого с какими бы то ни было данными, — до тех пор, пока испытуемый не предоставит особое разрешение, или в том случае, когда информация сопряжена с реальным риском для испытуемого, как, например, свидетельства жестокого обращения с ребенком, суицидная опасность или убийство. Но в каждом случае исследователь должен получить официальные полномочия, чтобы действовать.

Фактически во всех случаях считается неэтичным проводить наблюдение через одностороннее зеркало или тайно снимать на пленку поведение испытуемого без его согласия.

Тестирование детей. Данные принципы важны для любого исследования, но особенно для исследования детей. Каждый ребенок, который отказывается от тестирования или наблюдения за ним, не должен тестироваться или наблюдаться. Нужно успокоить ребенка, если он испытывает дистресс, необходимо избегать любого возможного риска для самооценки ребенка.

от 0,30 до 0,60 чаще всего встречаются в психологических исследованиях, описывая соотношения, которые могут привести к выработке важных гипотез или помочь сделать оправданные предсказания. Например, в приведенном выше исследовании Паттерсона корреляция между рейтингом антисоциального поведения в 4-м классе и уровнем делинквентности в 8-м составила 0,46 — не слишком сильная взаимосвязь, оставляющая простор для вариаций.

Корреляции являются полезным описательным инструментом. Они могут сообщить об устойчивости явления во времени, о связи между двумя факторами окружающей среды или между поведением ребенка и опытом, который он мог приобрести. Несмотря на это, корреляции имеют существенное ограничение: они ничего не сообщают о *каузальных* взаимоотношениях. Например, некоторые исследователи обнаружили умеренную положительную корреляцию между «трудностью» темперамента ребенка и количеством наказаний, которым он подвергается со стороны своих родителей: чем более «трудный» темперамент, тем больше наказаний ребенок получает. Проблема заключается в том, чтобы установить, в каком направлении искать причину. Действительно ли «трудные» дети *провоцируют* более частое применение наказаний? Или большее количество наказаний приводит к большим трудностям темперамента? Или существует третий фактор, который может быть причиной двух предыдущих, как, например, возможное влияние генетики на «трудность» ребенка и на тенденцию родителей к наказанию? Знание корреляции недостаточно для того, чтобы сделать выбор между этими альтернативами. В общем виде постановка вопроса звучит так: ни одна корреляция, взятая в отдельности, не может сообщить о причине. Корреляция может указать на определенное направление или предложить возможные каузальные связи, но для выявления причин мы должны изучить возможные предположения с помощью других техник, включающих, в частности, эксперимент.

Заключительное слово

Может показаться, что перечисленные тонкости экспериментальной стратегии интересны и значимы только для профессиональных исследователей. Но это не так. Вы убедитесь, что такие знания имеют множество практических ежедневных приложений, даже если вы больше никогда не будете изучать психологию.

Например, выпуск журнала *Times* несколько лет назад содержал статью о системе стимуляции ребенка в утробе матери. Беременная женщина должна была носить специальный пояс, снабженный аудиоустройством, на котором проигрывались записи звуков различных паттернов сердцебиения. В статье говорилось, что создатели такого устройства провели «исследование», показывающее, что эта процедура помогает ребенку стать более умным и развиваться быстрее. Вот цитата из *Times*: «В прошлом году 50 детям (чьи матери носили пояс) в возрасте от 6 до 34 месяцев были предложены стандартные тесты речевого, социального и моторного развития. Средние значения, полученные по тестам, на 25% превышали установленную норму» (30.09.1991, р. 76).

Надеюсь, вы не пойдете покупать это устройство на основе прочитанной информации! Прочитав материалы об исследовательской стратегии, которые я привела

Таблица 1.2

Руководство для критического анализа результатов популярных исследований

Если предоставляется отчет об эксперименте, содержит ли он информацию о контрольной и сравниваемой группах, например о группе, которая <i>не</i> получала никакой особой инструкции?
Если дается описание эксперимента, были ли испытуемые отобраны в контрольную группу и группу со специальным инструктажем в случайном порядке?
Если предоставляется обзор, были ли испытуемые отобраны наугад, или посредством систематизированной процедуры, или выборка была составлена естественным путем (с чем вы часто сталкиваетесь в журнальных обзорных отчетах, в которых читателям предлагается ответить на пункты опросника)? В последнем случае собранная информация особенно бесполезна
Если описывается квазиэксперимент, насколько полно соотнесены различные группы по качествам или характеристикам, что является весьма существенным?
Являются ли участники эксперимента типичными представителями всей группы интересов? Например, исследование здоровых и вредных привычек у взрослых часто проводится только на испытуемых мужского пола. Это не было бы так плохо, если бы не возникало проблемы, когда исследователи или журналисты распространяют результаты на всех «взрослых». Другим примером могут служить исследования «бедных детей», которые включают только белых или только афроамериканцев. Без специального исследования мы не можем быть уверены, что одни и те же процессы характерны для всех подгрупп

выше, вы сразу же заметите, что в данном исследовании существуют большие проблемы с выборкой. Какие матери купят такое устройство? Как они могут отличаться от матерей, которые не купили бы пояс? Фактически данное «исследование» ничего нам об этом не сообщает. Причем, это даже не квазиэксперимент, поскольку отсутствуют сравниваемые группы. Аналогичные отчеты об исследованиях детей и молодежи появляются в газетах и популярных журналах каждый день. Конечно, я бы хотела, чтобы вы стали критичными аналитиками исследований, о которых я буду говорить в книге. Более того, я хочу, чтобы вы стали очень критичными потребителями информации о ненаучных исследованиях, задавая себе вопросы наподобие перечисленных ниже. Некоторые из исследований, описанных в таких популярных источниках, заслуживают доверия; тогда как другие — бессодержательны или в самом крайнем случае неубедительны. Я надеюсь, что теперь вы в состоянии обнаружить различия.

Резюме

1. Чтобы понять особенности развития детей, необходимо установить как изменчивые черты, так и постоянные; как универсальные, так и индивидуальные.
2. Природа и воспитание, биологические и культурные факторы оказывают влияние на все аспекты развития, несмотря на давние споры относительно важности этих факторов.

3. Современные представления о природных факторах развития не только акцентируют роль созревания, но также подчеркивают потенциальные врожденные стратегии восприятия или реагирования на окружающую среду.
4. Генетические различия, являясь еще одним аспектом влияния природы, также играют важную роль в большом количестве паттернов поведения.
5. Современные представления о факторах воспитания подчеркивают не только потенциальную значимость времени приобретения опыта и важность интерпретации ребенком опыта, но также и необходимость оценки всей экологической системы, в которой протекает развитие, включая культуру.
6. Одним из важных измерений, по которому культуры отличаются друг от друга, является индивидуализм, противопоставленный коллективизму. Для большинства западных культур характерен индивидуализм, тогда как у азиатских, латиноамериканских и африканских культур преобладает коллективизм.
7. У всех детей взаимодействие их природных особенностей и воспитания не может быть в точности одинаковым. Одна и та же окружающая среда оказывает различное влияние на детей, имеющих различные врожденные свойства (уязвимость или устойчивость).
8. Другой важный вопрос касается природы изменений в развитии: являются ли они качественными или количественными, непрерывными или стадийными.
9. Теории, разработанные для ответа на многие вопросы о развитии, можно условно разделить на три группы в зависимости от широты сферы их действия: основные построения, модели и мини-теории.
10. Три основных проекта оказали влияние на психологию развития: психоаналитическая теория, когнитивная теория и теория научения.
11. Психоаналитические теории, такие как теории Фрейда и Эриксона, в первую очередь исследуют развитие личности, подчеркивая значение взаимодействия внутренних инстинктов и влияний окружающей среды в предопределении отдельных стадий развития, и также индивидуальных различий личности.
12. Когнитивные теории развития, такие как теории Пиаже и Выготского, подчеркивают активность исследования ребенком окружающей среды как основную составляющую каждой стадии развития. Они характеризуются выраженным акцентом на качественных изменениях.
13. В целом теории научения делают акцент на влияниях окружающей среды, которая, по представлениям сторонников этих теорий, вызывает обширные качественные изменения. Теория Бандуры, вариант теории научения, получивший широкое распространение, в большей степени включает когнитивные элементы и содержит центральное понятие моделирования.
14. Первая и основная задача при планировании исследования заключается в выборе исследовательской стратегии. Стратегии поперечных срезов используются для сравнения детей из различных возрастных групп; лонгитюдные

исследования — при изучении развития одной и той же группы детей на протяжении определенного периода; комбинированные стратегии включают сочетание первых двух; в кросс-культурных исследованиях сравниваются дети, особенности их воспитания или взаимодействие природы/воспитания в различных культурах или субкультурах.

15. Каждая из этих стратегий имеет свои преимущества и недостатки.
16. Для изучения каузальных связей исследователи обычно используют экспериментальные стратегии. В эксперименте исследователь контролирует (манипулирует) одной или более переменными и отбирает испытуемых в случайном порядке в группу, подвергающуюся различным воздействиям и в контрольную.
17. В квазиэксперименте испытуемые не отбираются случайным образом для различных групп, а сравниваются уже существующие группы. Квазиэксперимент необходим для изучения развития, поскольку испытуемые не могут быть отобраны случайным образом ни в возрастные группы, ни в группы со сходным опытом, как, например, при таких негативных явлениях, как бедность, алкоголизм или слабая привязанность.
18. Решения, касающиеся методов исследования, включают выбор субъектов, которые будут изучаться, и методов, которые будут использоваться для их изучения и оценки.
19. При анализе результатов исследования используются два самых распространенных метода: сравнение средних значений по каждой группе и описание взаимодействия переменных при помощи статистического метода корреляций. Корреляция варьирует от +1,00 до –1,00 и описывает соотношение двух переменных.

Основные термины

Безусловная реакция (*unconditioned response*) — в классическом условном рефлексе произвольная реакция на безусловный стимул. Например, безусловной реакцией является поворот головы ребенком в ответ на прикосновение к его щеке.

Безусловный стимул (*unconditional stimulus*) — в классическом условном рефлексе движение или сигнал, который автоматически запускает безусловную реакцию. Пример безусловного стимула — прикосновение к щеке ребенка, в ответ на что он поворачивает голову.

Внутреннее подкрепление (*intrinsic reinforcements*) — внутренние источники удовольствия, гордости или удовлетворения, которые увеличивают вероятность повторения того поведения, которое привело к появлению этих чувств.

Внутренняя модель опыта (*internal model of experience*) — популярная современная теоретическая концепция, указывающая на то, что каждый ребенок формирует набор ключевых представлений или убеждений о природе взаимоотношений, самом себе и мире. Наиболее общим примером служит построение ребенком «внутренней рабочей модели» привязанности.

Генетика поведения (*behavior genetics*) — исследование генетических основ поведения, таких как умственные способности или личность.

Зависимая переменная величина (*dependent variable*) — переменная величина в эксперименте, которая может продемонстрировать влияние независимой переменной величины; также называется исходной переменной величиной.

Зона ближайшего развития (*zone of proximal development*) — в теории Выготского диапазон тех заданий или навыков, которые трудны для ребенка при самостоятельном выполнении, но с которыми он может успешно справиться с помощью руководства или «сопровождения» взрослого или более опытного ребенка.

Ид (*id*) — в теории Фрейда первая примитивная часть личности, хранилище базовой энергии; ид постоянно стремится к непосредственному удовлетворению потребностей.

Индивидуализм (*individualism*) — культурная система представлений и убеждений, противоположная коллективизму, в которой акцент ставится на независимости и самостоятельности индивидуального развития и поведения. Отличительная особенность большинства западных культур.

Классический условный рефлекс (*classical conditioning*) — один из трех основных типов научения. Автоматическая безусловная реакция, как, например, эмоция или движение, вызванная каким-либо сигналом или условным стимулом (УС), после того как УС был несколько раз предъявлен одновременно с первоначальным безусловным стимулом.

Когорта (*cohort*) — группа людей приблизительно одного возраста, которые имеют сходный жизненный опыт, например воспитание в рамках одной культуры, одинаковых исторических и экономических условий.

Коллективизм (*collectivism*) — культурная система представлений или убеждений, противопоставленная индивидуализму, акцент ставится скорее на коллективной, чем на индивидуальной идентичности, на групповой сплоченности, совместном принятии решений, разделении обязанностей и ответственности. Характерен для культуры большинства стран Азии, Латинской Америки и Африки.

Комбинированная стратегия (*sequential design*) — семейство исследовательских методов, включающих различные срезовые или лонгитюдные исследования или их комбинацию.

Контрольная группа (*control group*) — группа людей, участвующих в эксперименте, которая не подвергается специальным воздействиям или подвергается нейтральным воздействиям.

Корреляция (*correlation*) — статистический термин для описания степени и выраженности связи между двумя переменными. Варьируется от +1,00 до -1,00. Чем ближе показатель корреляции к 1,00, тем более тесная связь между описываемыми переменными.

Критический период (*critical period*) — период развития, когда организм особенно чувствителен к определенному виду воздействия. То же самое воздействие в другие периоды развития не имеет эффекта или он слабо выражен.

Кросс-культурное исследование (*cross-cultural reasearch*) — детальное изучение конкретной культуры или исследование, построенное на сравнении нескольких культур или субкультур

Культура (*culture*) — система ценностей и обычаев, которая принята в определенной группе или подгруппе и передается из одного поколения в другое.

Либи́до (*libido*) — термин в теории Фрейда для обозначения сексуальной энергии каждого человека.

Лонгитюдный метод (*longitudinal design*) — метод исследования, в котором одни и те же испытуемые регулярно наблюдаются и оцениваются с частотой один раз в несколько месяцев или лет.

Мини-теории (*minitheories*) — в данном тексте этот термин используется для описания более узких и ограниченных типов теорий, объясняющих только частный, специфический феномен.

Модели (*models*) — в данной книге этот термин используется для описания теорий промежуточного уровня, менее разработанных, чем основные проекты, но более широких, чем мини-теории; например биологические и экологические модели.

Моделирование (*modeling*) — термин, используемый Бандурой и другими авторами для описания обучения через наблюдение.

Наказание (*punishment*) — неприятные меры воздействия вслед за нежелательным поведением ребенка или взрослого, цель которых — искоренить это поведение.

Негативное подкрепление (*negative reinforcement*) — закрепление поведения, послужившего причиной исчезновения или отдаления неприятного стимула.

Независимая переменная величина (*indepensent variable*) — условие или состояние, которое экспериментатор изменяет по определенному правилу, для того чтобы изучить влияние этого изменения на поведение испытуемых.

Обучение через наблюдение (*observational learning*) — обучение моторным навыкам, отношениям или другим паттернам поведения через наблюдение за действиями другого человека.

Оперантное обусловливание (*operant conditioning*) — тип научения, при котором вероятность повторения некоторого поведения увеличивается в зависимости от позитивного или негативного подкрепления.

Основные построения (*grand schemes*) — данная фраза употребляется в этом издании для описания трех наиболее разработанных теорий: психоаналитической, когнитивной и теории научения.

Парциальное подкрепление (*partial reinforcement*) — подкрепление поведения по определенной схеме, подкрепление получает не каждый поведенческий акт.

Позитивное подкрепление (*positive reinforcement*) — закрепление поведения через предъявление приятных или позитивных стимулов

Поперечно-последовательная стратегия (*cross-sequential design*) — сочетание срезового и лонгитюдного методов; первоначально отбираются и сравниваются группы испытуемых различных возрастов, а затем все группы изучаются при помощи лонгитюдного метода.

Психосексуальные стадии (*psychsexual stages*) — стадии развития личности по Фрейду, такие как оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная.

Психосоциальные стадии (*psychsocial stages*) — стадии развития личности по Эриксону, такие как доверие, автономия, инициативность, трудолюбие, идентичность, интимность, продуктивность и интеграция эго.

Сенситивный период (*sensitive period*) — по значению близок к критическому периоду, но более широкий и менее специфичный. Временной период развития, когда определенный вид воздействия оказывается особенно эффективным.

Созревание (*maturation*) — последовательное формирование физических особенностей, которые заключены в генетическом коде и характерны для всех представителей данного биологического вида.

Сопровождение (*scaffolding*) — термин использовался Брунером для описания процесса, посредством которого учитель (родитель, старший ребенок или любое другое лицо, выполняющее функции учителя) организует обучающий контакт с ребенком, сопровождая его действия шаг за шагом. Данный процесс согласуется с теорией когнитивного развития Выготского.

Стратегия временных сдвигов (*time-lag design*) — сравнение групп испытуемых одного возраста, но разных когорт, как, например, исследование ежегодного употребления наркотических веществ различными группами 15-летних подростков за 20-летний период; метод позволяет напрямую изучать изменения поведения в когортах.

Стратегия поперечных срезов (*cross-sectional design*) — способ исследования, при котором группы испытуемых разных возрастов изучаются в одно и то же время.

Суперэго (*superego*) — по теории Фрейда, «осознанная» часть личности, которая формируется в результате процесса идентификации. Суперэго содержит социальные ценности и отношения, усвоенные ребенком.

Теория (*theory*) — относительно широкая описательная система со специфическими допущениями и предположениями, созданная для объяснения определенного набора наблюдаемых факторов.

Тератоген (*teratogen*) — любой внешний агент, такой как болезнь или химическое вещество, который вызывает врожденный порок развития.

Условный стимул (*conditional stimulus*) — стимул в классическом условном рефлексе, который после неоднократного одновременного предъявления с безусловным стимулом вызывает безусловную реакцию (например, звук шагов матери может стать условным стимулом для ребенка, который поворачивает голову, как при сосании груди).

Эго (*ego*) — по теории Фрейда, часть личности, которая обеспечивает и организует контакт с реальностью. Язык и мышление являются функциями эго.

Эксперимент (*experiment*) — исследовательская стратегия, в которой испытуемые разделяются на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальной группе сообщается определенная информация, которая предположительно должна изменить поведение в каком-либо направлении.

Экспериментальная группа (*experimental group*) — группа (или группы) участников эксперимента, которая подвергается специальному воздействию с намерением получить некие специфические последствия.

Этнография (*ethnography*) — детальное описание отдельной культуры или культурного контекста, основанного на наблюдении исследователей, определенное время находящихся внутри этой культуры.

ЧАСТЬ II

Начало жизни

Пренатальное развитие

Как-то раз, когда моя невестка Дженни была беременна первым ребенком (моим внуком Сэмом, которому сейчас 6 лет), мы вместе с ней и моим сыном Рексом ужинали в ресторане. Она заказала бокал вина. После долгой паузы, во время которой я пыталась взвесить, являются ли для меня экспериментальные данные достаточно вескими и убедительными, чтобы рискнуть произвести впечатление авторитарной, навязчивой свекрови. Наконец, я решила, что просто обязана что-нибудь сказать. Я спросила Дженни, что ее доктор говорит по поводу алкоголя. Оказалось, что он не видит ничего плохого в том, чтобы время от времени позволить себе бокал вина. С моей стороны последовала еще одна пауза на раздумья. В конце концов я сказала, что, вероятно, ее доктор незнаком с последней информацией: изредка немного алкоголя *может быть* безвредно, но существует множество свидетельств того, что любое количество алкоголя не может гарантировать абсолютной безопасности.

Этот короткий эпизод позволяет вам представить сложность проблемы, как с личной, так и с *научной* точки зрения, и данная проблема связана с принятием верных решений во время беременности. Перечень того, что «можно» и «нельзя» для беременных женщин, в самом деле стал очень длинным, поэтому сознательной женщине (и ее партнеру) трудно решить, что хорошо для нее, а что плохо. Одна из моих задач в этой главе — предоставить вам самую последнюю информацию, которая известна об основных процессах развития с момента зачатия до рождения ребенка, а также о том, что может помешать этим основным процессам.

Помимо практической стороны вопроса для полного понимания особенностей развития ребенка очень важно, что мы начинаем наше изучение с самого начала, с зачатия и беременности. Наследственная информация, которая передается зарождающемуся организму в момент зачатия, а также неврологическое и физическое формирование в первые месяцы беременности составляет основу всего последующего развития.

Зачатие

Момент зачатия — первый шаг в развитии человеческого существа, когда единственный сперматозоид мужчины проникает через желатиновую оболочку, опоясывающую яйцеклетку женщины, как показано на рис. 2.1. Обычно один из двух яичников женщины производит одну **яйцеклетку** в месяц. Это происходит прибли-

зительно в середине между двумя менструациями. Если яйцеклетка не оплодотворяется, она двигается по **фаллопиевой трубе** от яичника к матке, где постепенно распадается и выводится с менструацией.

Если пара имеет половой контакт во время тех нескольких дней, когда яйцеклетка находится в фаллопиевой трубе, один сперматозоид из миллионов, содержащихся в эякуляте мужчины, может пройти долгий путь через вагину, шейку матки, матку и фаллопиеву трубу и проникнуть в яйцеклетку. В этом случае происходит зачатие. Затем оплодотворенная яйцеклетка продолжает свой путь по фаллопиевой трубе и вместо распада вживляется в стенку матки. Интересно, что, по всей вероятности, только около половины оплодотворенных яйцеклеток доживает до родов. Около четверти погибают в первые несколько дней после зачатия, гораздо раньше имплантации, зачастую из-за генетических отклонений. Другая четверть спонтанно выводится («выбрасывается») на последних этапах беременности (Wilcox et al., 1988).

Генетические основы зачатия

Трудно преувеличить значение генетических процессов, сопутствующих зачатию. Сочетание генов отца и матери в сперме и яйцеклетке образует уникальную генетическую кальку, **генотип**, который отличает каждого человека. Чтобы объяснить, как это происходит, необходимо сделать несколько шагов назад.

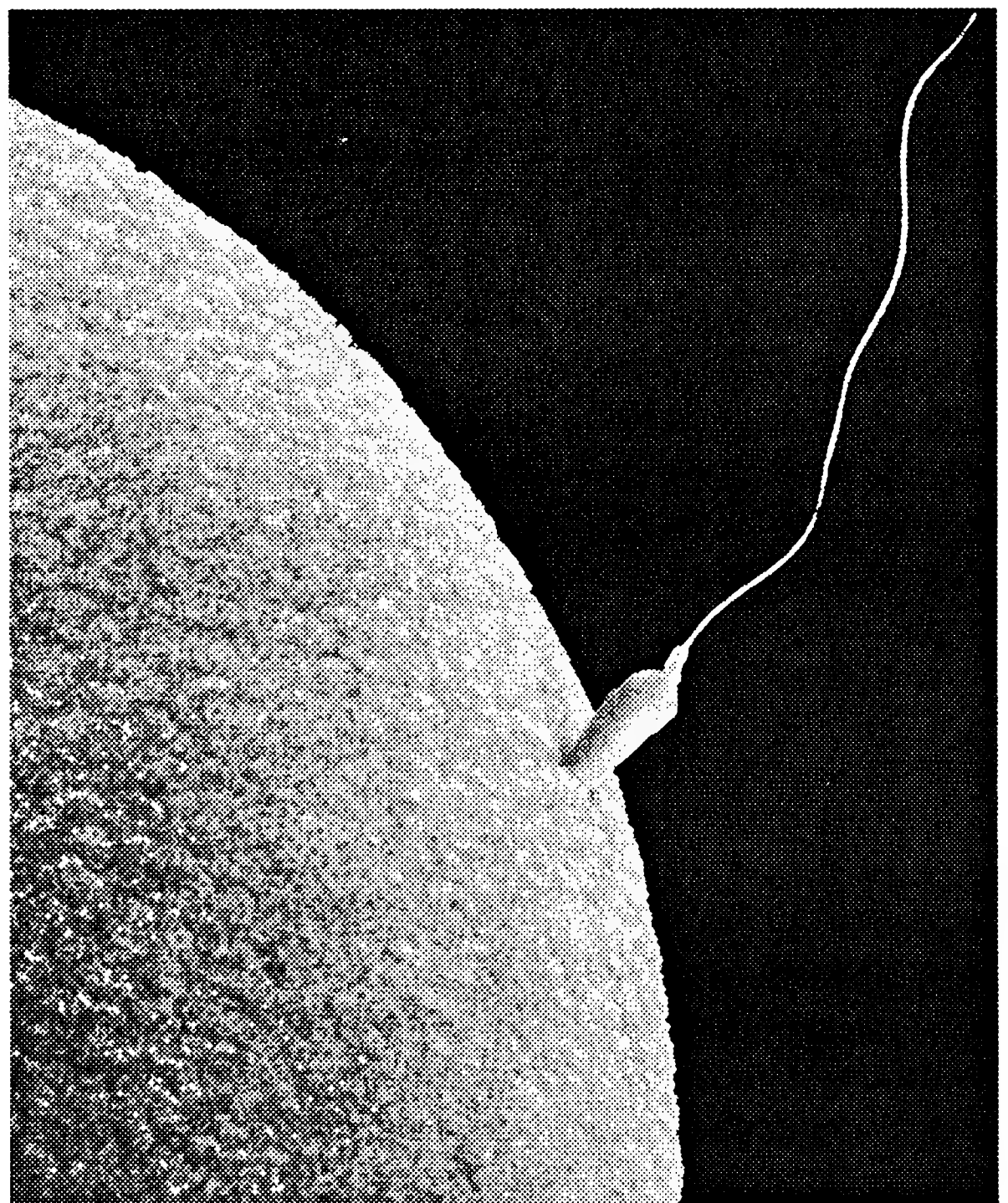


Рис. 2.1. Момент зачатия, т. е. момент внедрения сперматозоида в яйцеклетку через ее наружную оболочку

За исключением случаев особых видов генетических аномалий, ядро каждой клетки организма содержит набор из 46 хромосом, образующих 23 пары. Эти хромосомы несут генетическую информацию о человеке, определяя не только индивидуальные характеристики, как, например, цвет волос, рост, форму тела, темперамент и интеллектуальные особенности, но также те характеристики, которые свойственны всем представителям биологического вида, например паттерны физического развития и различные «врожденные склонности».

Единственные клетки, которые не содержат 46 хромосом, — это сперматозоид и яйцеклетка, названные **гаметами** или зародышевыми клетками. На ранних стадиях развития гаметы делятся так же, как все другие клетки (этот процесс называется **митозом**), и каждая из них содержит 23 пары хромосом, дублирующих друг друга. Однако на последнем этапе деления гаметы, который называется **мейозом**, каждая новая клетка получает только одну хромосому от каждой исходной пары. Таким образом, каждая гамета содержит только 23 хромосомы вместо 23 *пар*. Когда происходит зачатие, 23 хромосомы яйцеклетки и 23 хромосомы сперматозоида образуют сочетание из 23 пар, которые будут частью каждой клетки в формирующемся организме.

Хромосомы, в свою очередь, состоят из длинных цепочек молекул химического вещества, названного **дезоксирибонуклеиновой кислотой (ДНК)**. За открытие ДНК Джеймс Уотсон и Фрэнсис Крик (Watson, Crick, 1953) получили Нобелевскую премию. Они пришли к выводу, что форма ДНК представляет собой *двойную спираль*, что-то наподобие винтовой лестницы. Отличительная черта этой лестницы заключается в том, что перекладины расположены в таком порядке, что вся конструкция может «разделяться» на две части, причем каждая часть может дублировать отсутствующую, поэтому каждая новая клетка содержит полный набор генетической информации.

Цепочка ДНК, которая содержится в каждой хромосоме, может подразделяться на сегменты, названные **генами**. Каждый ген контролирует определенную характеристику или часть паттерна развития. Ген, ответственный за специфическую характеристику, например за группу крови или цвет волос, всегда занимает одно и то же место (**локус**) на одной и той же хромосоме у каждого представителя данного биологического вида. Лocus гена, который определяет, какая у вас группа крови, находится на 9-й хромосоме; locus гена, определяющего резус-фактор — на 1-й хромосоме; и т. д. За последние годы генетики достигли больших успехов в определении местоположения генов для многих свойств или характеристик — научное достижение, которое позволило далеко продвинуться в диагностике различных генетических аномалий или наследственных болезней еще до рождения ребенка.

Х- и Y-хромосомы

Следующая проблема проистекает из того факта, что в действительности существуют два типа хромосом. В 22 парах хромосом, названных **аутосомами**, две хромосомы в каждой паре выглядят одинаково и имеют идеально подобранные генетические локусы. Однако 23-я пара устроена по-другому. Хромосомы этой пары, которые определяют пол ребенка и имеют дополнительное название — **половые хромосомы**, бы-

вают двух видов и обозначены для удобства X - и Y -хромосомами. Нормальный индивид женского пола имеет две X -хромосомы в 23-й паре (XX -паттерн), тогда как нормальный индивид мужского пола имеет одну X - и одну Y -хромосомы (XY -паттерн). X -хромосома значительно больше, чем Y -хромосома, и имеет множество генетических локусов, которые не соотносятся с Y -хромосомой.

Обратите внимание, что пол ребенка определяется половой хромосомой, которую он получает от сперматозоида. Так как мать имеет *только* X -хромосомы, каждая яйцеклетка отдает X -хромосому. Но поскольку отец имеет две хромосомы, X и Y , то при делении гаметы отца, половина сперматозоида несет X -хромосому, половина — Y -хромосому. Если сперматозоид, который оплодотворяет яйцеклетку, отдает X -хромосому, ребенок наследует XX -паттерн и будет женского пола. Если при оплодотворении сперматозоид отдает Y -хромосому, то получится сочетание XY -хромосом и ребенок будет мужского пола.

Генетики продвинулись на шаг дальше, обнаружив, что только очень маленький сегмент Y -хромосомы действительно определяет мужской пол. Этот сегмент называется ТДФ, или *тестис-детерминирующим фактором* (Page et al., 1987). Оплодотворенная яйцеклетка, которая генетически имеет XY -паттерн, но с недостатком ТДФ разовьется в организм женского пола. Эта находка является одной из тех, которые привели генетиков к заключению, что изначально плоду свойственны признаки женского пола, поэтому формирование женской особи является «отсутствием свободы выбора» в пренатальном развитии. Согласно данному положению, формирование женской особи — пассивный процесс, протекающий при отсутствии специфического сигнала. Для формирования же мужской особи необходим дополнительный генетический сигнал ТДФ. Однако самые последние исследования подвергают сомнению это широко распространенное положение. Некоторые ученые (Arnetal, 1994; Bardoni et al., 1994) обнаружили признаки возможного существования гена «женского пола» или наличия целого ряда генов, необходимых для стимуляции соответствующего развития женских гениталий и внутренних репродуктивных органов. Как и во многих научных областях, чем больше мы открываем, тем более убеждаемся, насколько сложны генетические процессы на самом деле.

Случайным образом женщина действительно может повлиять на то, какое сочетание образуется при зачатии, XX или XY , поскольку кислотно-щелочной баланс вагинальной слизи влияет на жизнеспособное количество X - или Y -хромосом в семенной жидкости. Кислотно-щелочной баланс индивидуален у каждой женщины и варьирует в разные периоды менструального цикла. Поэтому химический баланс, свойственный женщине, или время полового контакта может кардинально повлиять на вероятность зачатия ребенка определенного пола, несмотря на достоверность положения, что определяющим фактором служит передача сперматозоидом X - или Y -хромосомы.

Вопрос для размышления

Представьте на мгновение, что наследственный паттерн для голубого цвета глаз заключается в том, что карий цвет всегда доминирует над голубым. Можете ли вы сказать, какой был бы генотип для цвета глаз у ваших родителей, основываясь на цвете ваших глаз, ваших братьев и сестер, дедушек и бабушек?

Паттерны генетического наследия

Когда 23 хромосомы отца и 23 хромосомы матери соединяются при зачатии, они образуют сочетание программ, не всегда подходящих друг другу. Если два набора программ одинаковы в любом данном локусе (как гены голубого цвета глаз от обоих родителей), генетики называют их **гомозиготными**. Если два набора программ отличаются, говорят, что гены **гетерозиготные**, как, например, ген голубых глаз от одного из родителей и ген карих — от другого или комбинация генов, несущих застенчивость и общительность: Как эти программы взаимодействуют друг с другом? Генетики еще очень далеки от исчерпывающего ответа на этот вопрос, несмотря на ясность некоторых паттернов.

Доминантные и рецессивные гены

Каждый раз, когда данная черта обусловлена *одним* геном, что характерно для 1000 индивидуальных физических характеристик, наследственные паттерны подчиняются четким правилам. В некоторых случаях гетерозиготности ребенок может нести *обе* характеристики. Например, группа крови АВ получается в результате приобретения гена группы А от одного из родителей и гена группы В от другого. Чаще всего доминирует один из двух противоположных генов, и только **доминантный** ген действительно находит выражение. Недоминантный ген, который называется **рецессивным**, не оказывает видимого влияния на поведение индивида, хотя он остается частью генотипа и может передаваться последующему поколению посредством мейоза.

Таблица 2.1 содержит примеры нескольких физических характеристик, которые следуют этим простым правилам рецессивного и доминантного гена. Как вы види-

Таблица 2.1

Некоторые физические характеристики, имеющие в основе доминантно-рецессивный генетический паттерн

Доминантные	Рецессивные
Темные волосы	Светлые волосы
Вьющиеся волосы	Прямые волосы
Ямочки на подбородке или лице	Отсутствие ямочек
Группа крови А	Группа крови 0
Группа крови В	Группа крови 0
Положительный резус-фактор	Отрицательный резус-фактор
Нормальные клетки крови	Серповидноклеточная анемия

П р и м е ч а н и е. Цвет глаз не указан в этом перечне, поскольку в настоящее время генетики полагают, что это результат влияния нескольких генов (полигенетический паттерн). Из голубого и коричневого цвета глаз, последний обычно доминантный; однако двое голубоглазых родителей *могут* иметь кареглазого ребенка.

(Источник: McKusick, 1994)

те из этого краткого списка, данный тип наследственного паттерна свойствен и простым физическим характеристикам, как, например, цвет волос, и некоторым наследственным заболеваниям, например, серповидноклеточной анемии. На рис. 2.2 схематично отражено, каким образом функционирует доминантно-рецессивный паттерн на примере заболевания серповидноклеточной анемией. Поскольку серповидноклеточная анемия обусловлена рецессивным геном, для того чтобы проявилось заболевание, индивид должен получить пораженный болезнью ген от *обоих* родителей. *Носителем* является тот, кто наследует пораженный ген только от одного из родителей. Признаков заболевания у него не отмечается, но он может передать пораженный ген своему ребенку. Если два носителя имеют совместного ребенка (пример с на рисунке), то он может унаследовать пораженные болезнью гены от обоих родителей и в результате приобрести болезнь.

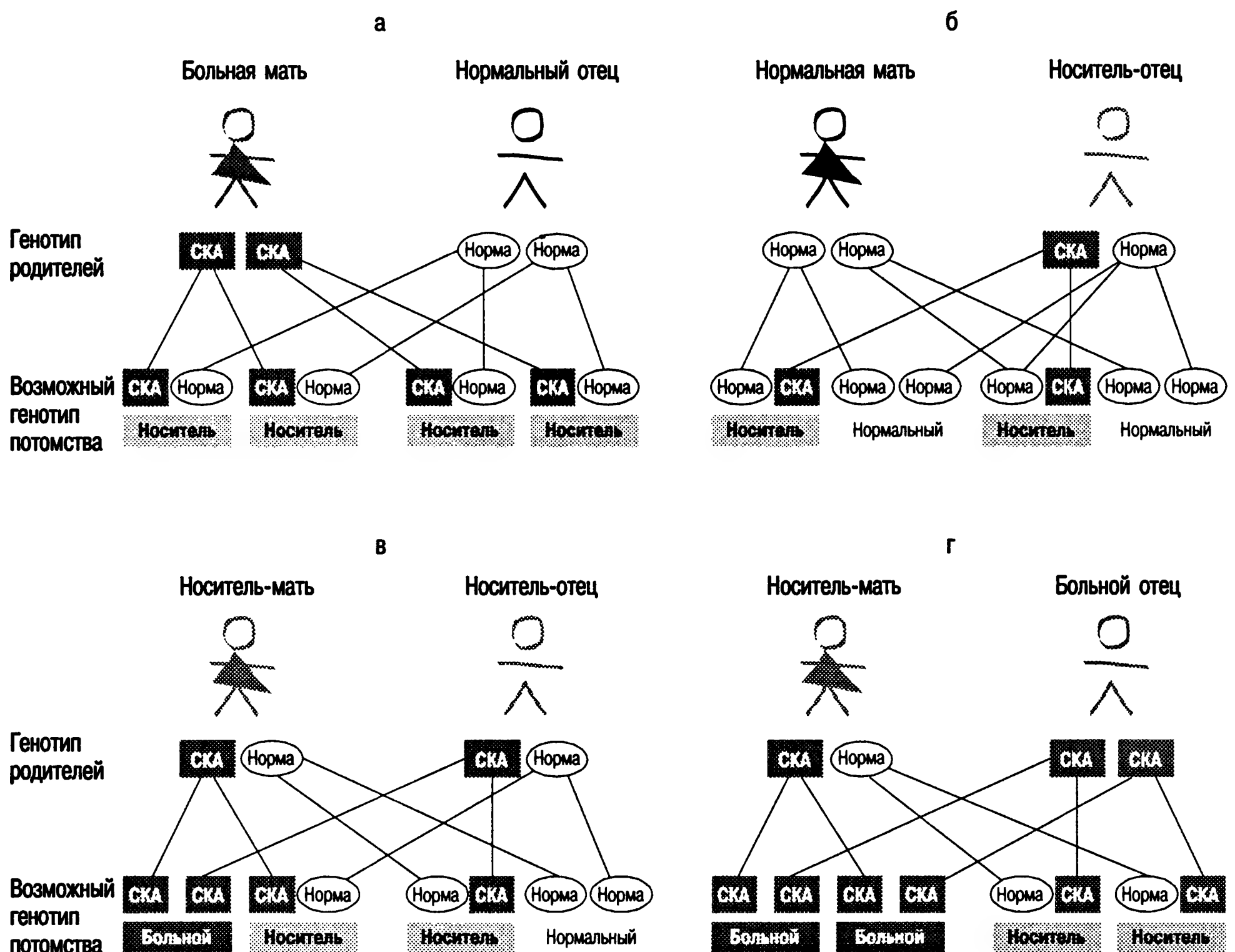


Рис. 2.2. Примеры способов передачи рецессивного генетического заболевания на примере серповидноклеточной анемии (СКА). В примере а больная мать передает ген серповидноклеточной анемии всем своим детям, но, поскольку ее партнер здоров, дети становятся носителями, и у них не отмечается признаков заболевания. В примере б здоровая мать и носитель-отец не имеют детей с заболеванием, но в 50% случаев их дети унаследуют ген серповидноклеточной анемии от носителя-отца. Ребенок может унаследовать заболевание одним из трех способов: от двух родителей, являющихся носителями (в), от одного из родителей, являющегося носителем, и одного, пораженного болезнью (г) или от двух больных родителей (не показано на схеме)

Генетическая передача, сцепленная с полом

Отклонения от доминантного/рецессивного паттерна передачи происходят, когда локус специфического гена приходится на X -хромосому. Так как мальчик имеет только одну X -хромосому от матери, он наследует множество генов на своей X -хромосоме, которые не подходят или противопоставлены эквивалентному генетическому материалу на меньшей по размеру Y -хромосоме. Кроме того, это означает, что рецессивные заболевания или другие характеристики, которые имеют свои локусы на неподходящих частях X -хромосомы, могут наследоваться мальчиком непосредственно от матери. Этот паттерн, называемый **генетической передачей, сцепленной с полом**, показан на рис. 2.3 на примере гемофилии.

Как вы видите на схеме, среди других рецессивных характеристик девочка может унаследовать связанную с полом болезнь, например гемофилию, только если она приобретет рецессивный ген от обоих родителей. Однако индивид мужского пола унаследует заболевание, получив рецессивный ген только от матери. Поскольку его Y -хромосома от отца не содержит параллельного локуса для этой характеристики, нейтрализующие признаки отсутствуют и доминирует рецессивный ген матери. Каждый мальчик той женщины, которая несет рецессивные гены заболевания, будет иметь 50%-ную вероятность приобретения болезни; девочки будут иметь 50%-ную вероятность стать носителями. Сыновья этих носительниц, в свою очередь, с 50%-ной вероятностью унаследуют ген заболевания.

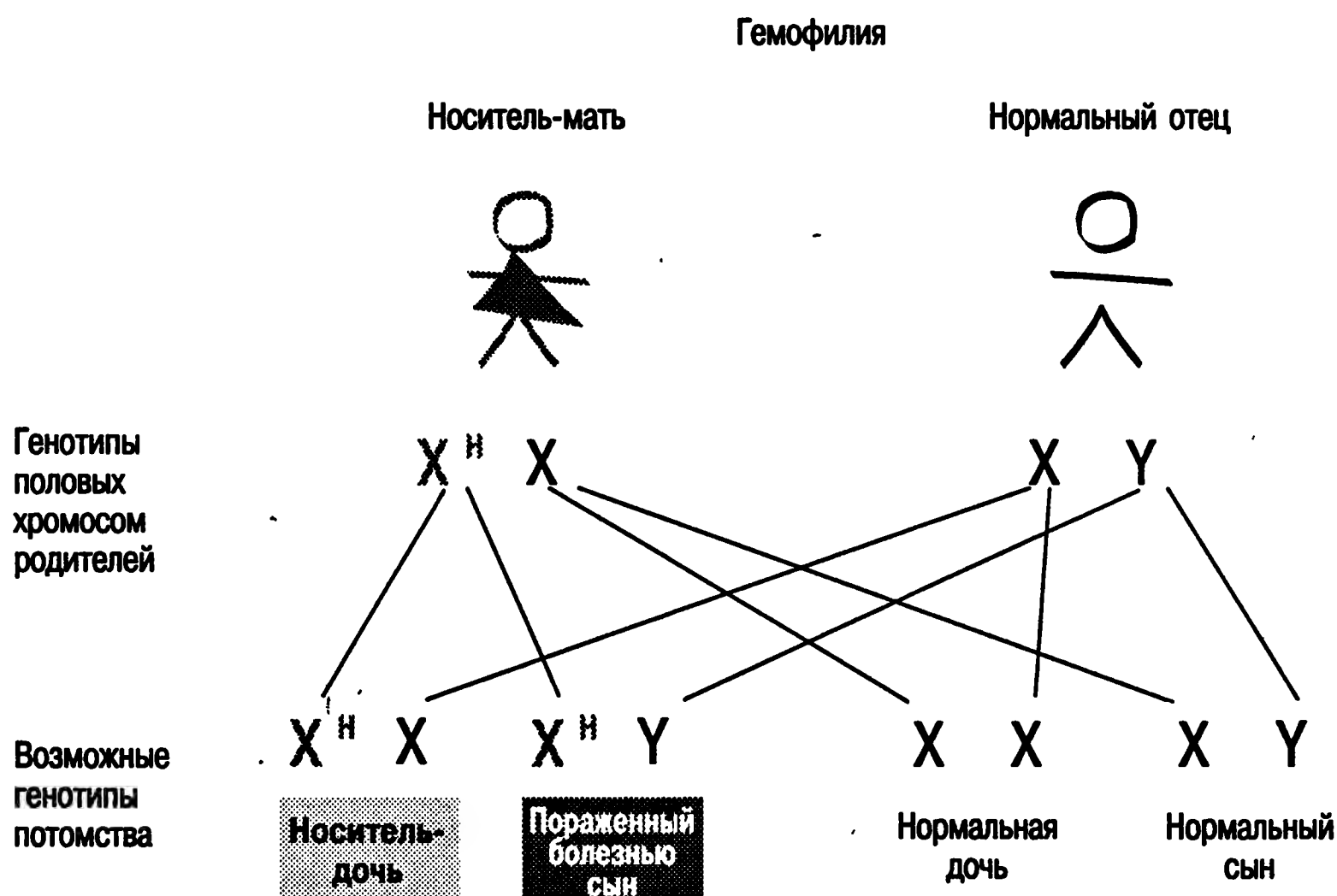


Рис. 2.3. Сравните паттерн генетической передачи рецессивного признака болезни, сцепленного с полом, с паттернами, указанными на рис. 2.2. При наследовании такой сцепленной с полом болезни, как гемофилия, носитель-мать в среднем передает заболевание половине сыновей, поскольку не существует компенсирующего гена на Y -хромосоме. Но дочь носителя-матери не унаследует заболевание, если ее отец не болен

Полигенетическая наследственность

Характеристики, которые имеют в основе паттерн доминирующих и рецессивных генов, обычно обладают свойством «либо-либо»: вы либо имеете их, либо нет. Однако большинство характеристик человека не таковы. Характеристика роста, например, варьирует на протяжении целого континуума, так же как и характеристика интеллекта, личности и др. Генетики полагают, что такая высокая изменчивость черт с большей вероятностью обусловлена множественными генами, а не одним доминантным или рецессивным геном. Такой паттерн называется **полигенетической наследственностью**. Исследователи еще не установили всех особенностей этого паттерна полигенетической передачи, наиболее полную информацию о нем можно получить, лишь подключив другие источники, например исследования близнецов и приемных детей, которые я описала в главе 1.

Близнецы и сиблинги

В большинстве случаев происходит зачатие и рождение только одного ребенка. Однако сегодня в 2 или 3 случаях из 100 в Соединенных Штатах рождаются несколько младенцев (Centers for Disease Control, 1997a; Guyer et al., 1997), и количество таких случаев значительно возросло за последние десятилетия. Причина этого явления, очевидно, кроется в том, что женщинам до беременности назначаются новые лекарственные препараты, которые стимулируют множественную овуляцию. Чаще всего рождается двойня; тройня и более детей от одной беременности рождается только в одном случае из 800.

По приблизительным подсчетам, две трети близнецов — **двуяйцевые**. Это происходит в том случае, когда вырабатываются две яйцеклетки и каждая оплодотворяется отдельным сперматозоидом. Такие близнецы, которых принято называть **дизиготными близнецами**, генетически ничем не отличаются от любой другой пары сиблингов и могут быть как однополыми, так и разнополыми. Одна треть — **идентичные близнецы (монозиготные близнецы)**. В этом случае единственная оплодотворенная яйцеклетка, очевидно, сначала делится обычным способом, но затем по неустановленным причинам разделяется на две части, обычно непосредственно перед имплантацией в стенку матки, и из каждой части формируется отдельный организм. Поскольку идентичные близнецы развиваются из одной и той же оплодотворенной яйцеклетки, они наследуют идентичную генетическую информацию. Вы помните из главы 1, что сравнение степени сходства этих двух видов близнецов является одной из основных стратегий исследования в области генетики поведения.

Вопрос для размышления

Попробуйте представить на мгновение, как изменилось бы наше общество, если бы каждый четвертый житель нашей страны или даже половина населения имела бы близнеца? Как изменилась бы семейная жизнь? Каким образом могли бы измениться школы?

Генотипы и фенотипы

Используя данные, полученные из исследований близнецов и приемных детей, генетики достигли больших успехов в определении навыков, характеристик или черт, которые передаются наследственным путем. Несмотря на эти научные



Большинство родителей расценивают 9 месяцев беременности как время волнующих ожиданий. Это также тот период, на протяжении которого закладывается генетический паттерн ребенка (генотип) и разворачиваются основные процессы созревания

достижения, ни один генетик не возьмется утверждать, что наследуемая комбинация генов полностью определяет результат развития данного индивида. Генетики (и психологи) различают **генотип**, который является специфическим набором «признаков», содержащихся в генах индивида, и **фенотип**, который является набором реально проявляющихся характеристик индивида. Фенотип — результат функционирования трех составляющих: генотипа, воздействий окружающей среды с момента зачатия и далее, а также взаимодействия между окружающей средой и генотипом. Так, ребенок может иметь генотип, связанный с высоким *IQ*, но если

Вопрос для размышления

Можете ли вы привести другие примеры, в которых фенотип отличался бы от генотипа?

мать употребляла слишком много алкоголя во время беременности, это может привести к повреждению нервной системы и в результате — к умственному недоразвитию. Другой ребенок может иметь генотип, содержащий такое сочетание генов, которое вносит вклад в формирование «трудного» темперамента, но

если его родители особенно чувствительны и заботливы, он может научиться другим способам управления собой.

Различия между генотипом и фенотипом очень существенны. Не только генетические коды влияют на тот или иной паттерн развития или болезни. На окончательный результат развития также влияет специфический опыт, который индивид приобретает на протяжении всей своей жизни начиная с момента зачатия.

Развитие от зачатия до рождения

Если зачатие происходит через 2 недели после менструаций, когда обычно отмечается овуляция, то период вынашивания ребенка — 38 недель (около 265 дней). Большинство педиатров исчисляют период беременности 40 неделями, начиная счет с первого дня последней менструации. Однако вся информация о периоде беременности, которую я буду предоставлять, основана на 38-недельном исчислении начиная со времени предполагаемого зачатия.

Эти 38 недель подразделяются на этапы несколькими способами. Педиатры обычно говорят о трех равных периодах по 3 месяца каждый, которые называются **триместрами**. Биологи и эмбриологи, напротив, разделяют недели беременности на три неравных подпериода, связанных со специфическими изменениями в развитии организма. Вот эти стадии: **зародышевая**, которая длится примерно 2 недели; **эмбриональная**, которая продолжается до 8-й недели после зачатия; и **плодная**, которая составляет оставшиеся 26–30 недель.

Зародышевая стадия: от зачатия до имплантации

Зачатие происходит в одной из фаллопиевых труб, затем оплодотворенная яйцеклетка примерно неделю совершает движение по трубе к матке. Деление клетки начинается через 24–36 часов после зачатия; в первые 2–3 дня образуется уже несколько десятков клеток, каждая величиной с булавочную головку. Примерно через 4 дня после зачатия образовавшаяся масса клеток, которая называется **бластоцистой**, начинает деление, образуя полую сферу с двумя слоями клеток по периметру. Из наружного слоя образуются различные структуры, которые будут поддерживать развивающийся организм, а из внутреннего слоя образуется **эмбрион**. Когда бластоциста достигнет стенки матки, наружный слой клеток прорвется в области контакта. Образуются небольшие усики, которые прикрепляют всю массу клеток к стенке матки. Этот процесс называется **имплантацией**. Ко времени завершения имплантации, обычно это происходит на 10–14-й день после зачатия, бластоциста содержит уже около 150 клеток (Tanner, 1990). В схематичном виде данный процесс изображен на рис. 2.4.

Эмбриональная стадия

После завершения имплантации начинается эмбриональная стадия, которая длится до тех пор, пока полностью не сформируются различные вспомогательные структуры и не будут заложены все основные системы органов, по крайней мере в рудиментарном виде. Обычно этот процесс занимает еще 6 недель.

Развитие вспомогательных структур. Наружный слой клеток подразделяется на 2 части, каждая из которых образует важные вспомогательные структуры. Из внутренней мембраны, которая называется **амнионом**, образуется мешок или сумка, заполненная жидкостью (амниотической жидкостью), в которой находится плод. Из наружного слоя, который называется **хорионом**, формируются два органа: **плацента и пуповина**. Плацента, которая полностью формируется к 4-й неделе беременности, по форме напоминает тарелку и располагается напротив стенки матки. Она служит печенью, легкими и почками для эмбриона и плода. Связанная с системой

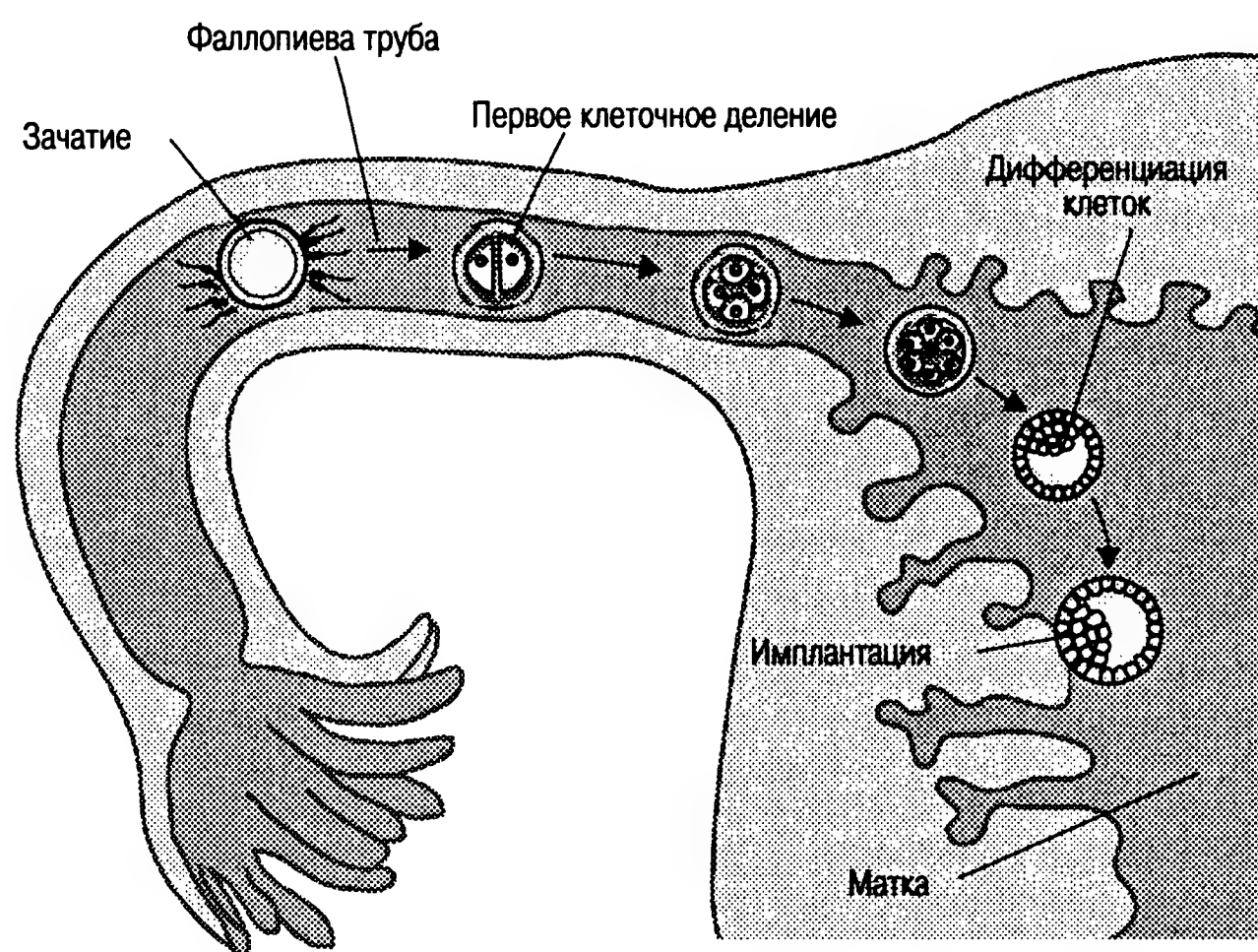


Рис. 2.4. Эта схема изображает процесс нормального развития в первые 10 дней беременности от зачатия до имплантации

кровообращения плода через пуповину, плацента также служит фильтром между системами кровообращения матери и эмбриона. Питательные вещества, такие как кислород, белки, сахар и витамины, из крови матери поступают к эмбриону; остатки пищеварения и диоксид углерода из крови ребенка возвращается обратно к матери и выводятся из ее организма. В то же время многие (но не все) вредные субстанции, например вирусы или гормоны матери, отфильтровываются, поскольку они слишком большие, чтобы пройти через несколько мембран плаценты. Тем не менее большинство лекарственных препаратов и анестетиков проникают через плаценту, это касается и некоторых возбудителей болезней.

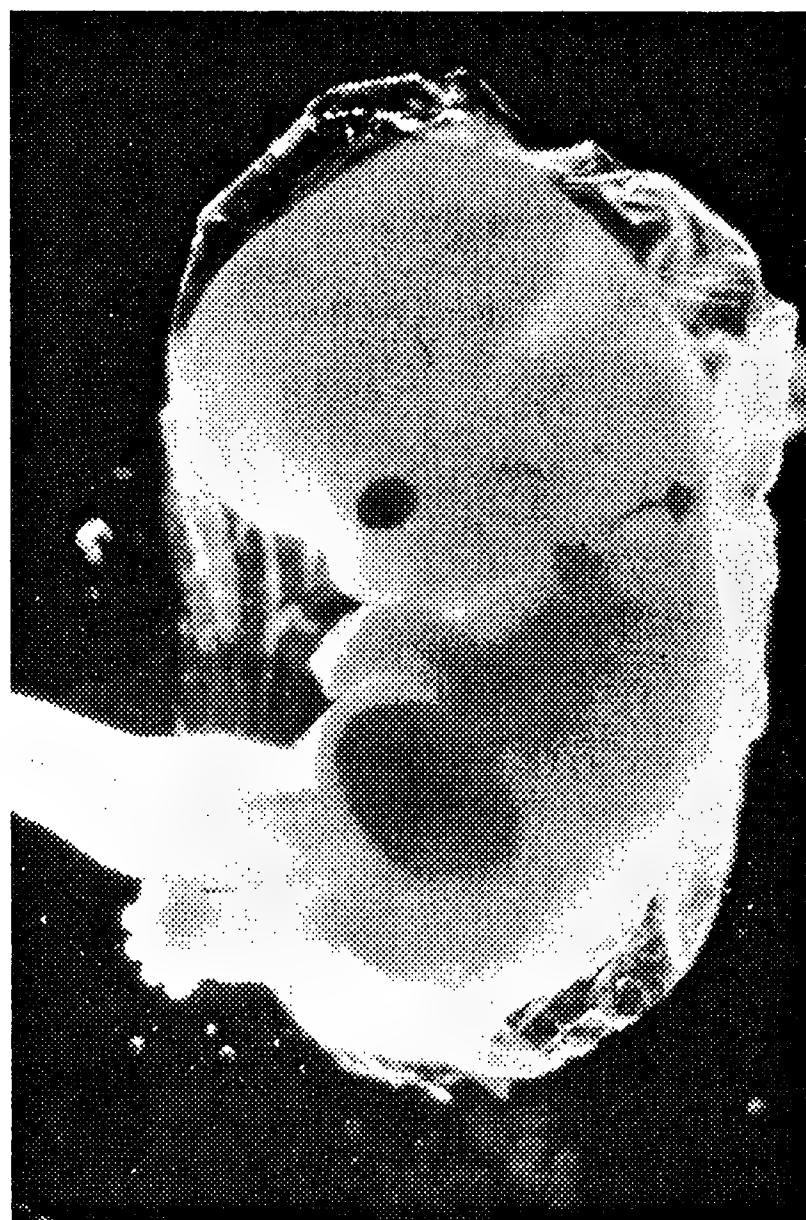


Рис. 2.5. Шестинедельный эмбрион

Таблица 2.2

Процессы, происходящие на ранних этапах беременности

Неделя	Этапы развития
	Зародышевая стадия
1	Оплодотворение; начальная дифференциация
2	Дальнейшая дифференциация; имплантация
	Эмбриональная стадия
3	Первое отсутствие менструаций; положительный результат теста на беременность; начинает формироваться амнион, хорион и пуповина; начинает формироваться нервная трубка
4	Полностью сформирована плацента; регистрируется первое примитивное сердцебиение; закупоривается нервная трубка (т. е. образуется расщелина позвоночника); начинают формироваться глаза, кровеносные сосуды и легкие; длина эмбриона составляет примерно ¼ дюйма
5	Появляются примитивные рот, отростки рук и ног, а также зачаточные пальцевые ответвления на руках
6	Появляется примитивный нос и ухо; черты лица разглаживаются (иными словами, уже видны особенности внешности)
7	Появляются веки; «включается» ген, определяющий развитие мужской особи и запускающий цепочку процессов, приводящих к формированию мужских гениталий
8	Различимы яичники и яички; закладывается примитивная структура нервной системы; наличие эмбриона может быть установлено во время ультразвукового обследования

(Источник: Posenbith, 1992; Neesman, 1996; Allen, 1996)

Развитие эмбриона. В процессе образования вспомогательных структур масса клеток, из которой затем образуется эмбрион, дифференцируется на несколько типов клеток, из которых формируются зачатки кожи, нервные клетки, мышцы, система кровообращения и внутренние органы. Сердцебиение может отмечаться примерно на 4-й неделе после зачатия, в это же время формируются зачатки легких и конечностей. К концу эмбрионального периода уже сформированы рудименты пальцев рук и ног, глаз, век, носа, рта и наружного уха, а также основа нервной системы (перечень изменений приведен в табл. 2.2, а на рис. 2.5 показано, как выглядит 6-недельный эмбрион). Когда завершается эта подготовительная стадия формирования органов, начинается новая стадия — стадия развития плода.

Плодная стадия

За 7 месяцев плодной стадии происходит совершенствование всех основных систем органов. В процессе анализа табл. 2.3, в которой перечислены основные этапы развития плода, у вас может сложиться впечатление стремительности изменений.

Таблица 2.3

Основные этапы развития плода

Неделя	Результаты развития
8–12	Отмечаются некоторые рефлексy, такие как рефлекс испуга и сосательный; движение рук и ног; примитивная лицевая экспрессия; общая длина на 12-й неделе составляет примерно 3 дюйма, причем голова занимает около половины всей длины
13–16	Начало второго триместра: наружные гениталии полностью дифференцированы и хорошо видны; есть кожа и настоящие волосы; формируется костный скелет; отмечаются дыхательные и глотательные движения
17–20	Мать впервые отмечает движения плода («оживление»); сердцебиение прослушивается стетоскопом; 20 недель — это нижний предел выживаемости, когда вес плода составляет 460 граммов, но большая часть младенцев, родившихся в этот период, не выживает
21–28	Глаза открываются на 28-й неделе; нарастание подкожной жировой клетчатки; начинается миелинизация пуповины; полностью сформированы веки и брови; происходит дальнейшее развитие кровеносной системы; средний вес — 1300 граммов. Большие шансы на выживание, если ребенок родится в это время
29–37	Дальнейшее нарастание подкожной жировой клетчатки, увеличение веса; исчезает пушок, которым было покрыто тело; начинается миелинизация клеток мозга
38	Рождение ребенка

Развитие нервной системы. Нервная система, которая формируется преимущественно во время плодного периода и находится только в зачаточном состоянии в конце эмбриональной стадии, — одна из жизненно важных систем. Сначала образуется полый цилиндр, называемый нервной трубкой, из которого формируется мозг и пуповина. В схематичном виде вы можете увидеть ранние стадии формирования этой трубки у 25-дневного эмбриона на рис. 2.6. Рисунок также отражает основные изменения мозга на последующих 33 неделях беременности.

Нервная система состоит из двух основных видов клеток: **нейронов** и **глиальных клеток**. Глиальные клетки являются «клеем», который поддерживает целостность нервной системы, обеспечивает постоянство и структуру мозга, помогает удалить остатки нервных клеток после их повреждения или отмирания, отделяет нейроны друг от друга. Кроме того, именно нервные клетки выполняют функцию передачи и получения сигналов от одной части мозга или тела к другой.

Нейроны состоят из четырех основных частей, схематично изображенных на рис. 2.7: 1) клеточного тела, которое чаще всего имеет пирамидальную форму; 2) разветвленных отростков (называемых **дендритами**), которые являются основными рецепторами нервных импульсов; 3) трубчатого отростка тела клетки, названного **аксоном**, длина которого может достигать 1 метра (около 3 футов); 4) разветвленных концевых волокон на конце аксона, которые составляют главный передаточный аппарат нервной системы. Из-за разветвленной формы дендритов

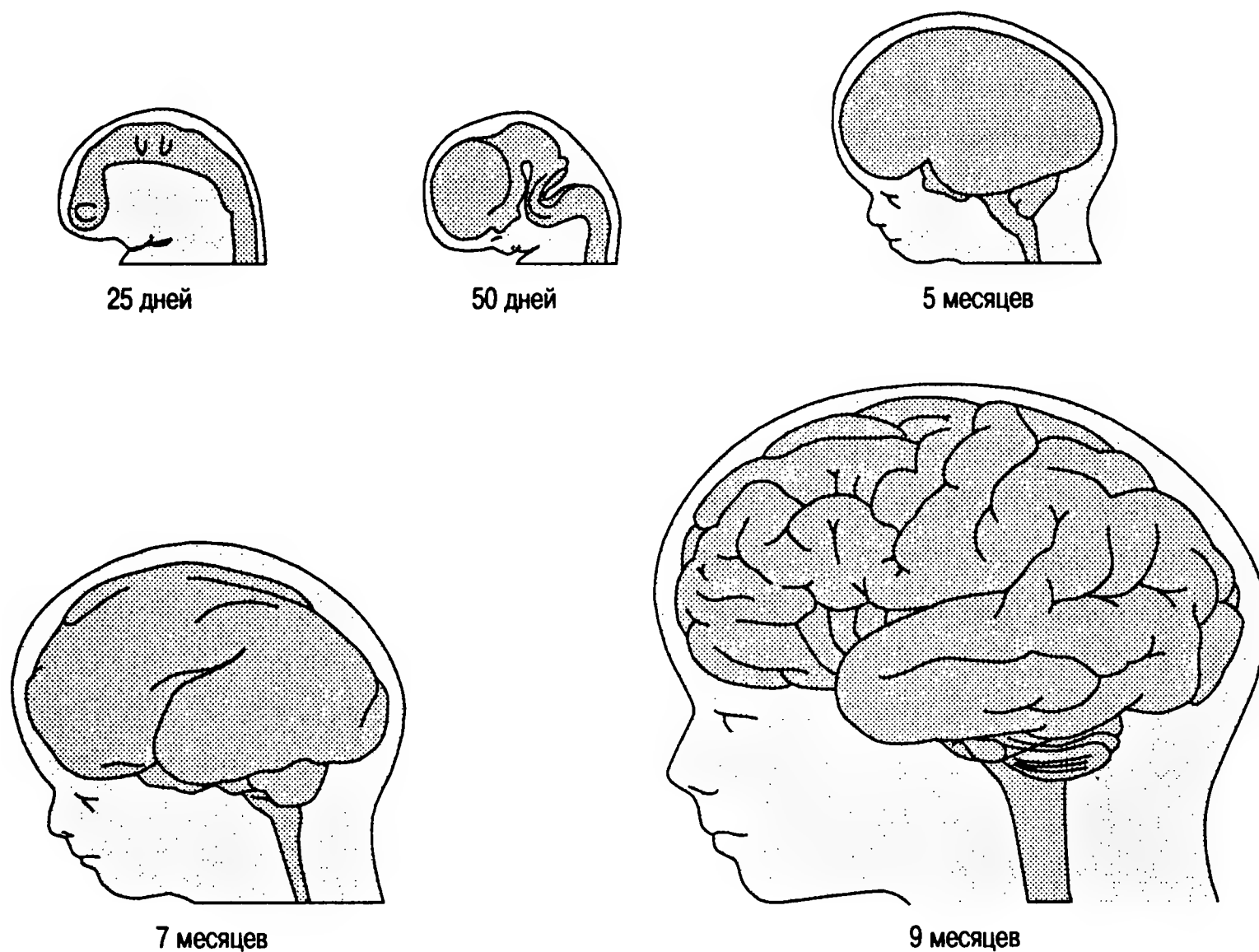


Рис. 2.6 . Стадии пренатального развития мозга, начинающиеся с образования нервной трубки в эмбриональном периоде

(Источник: From drawings by Tom Prentiss in «The Development of the Brain» by W. Maxwell Cowan in *Scientific American*, September 1979, pp. 112–114+. Adapted by permission of Nelson H. Prentiss)

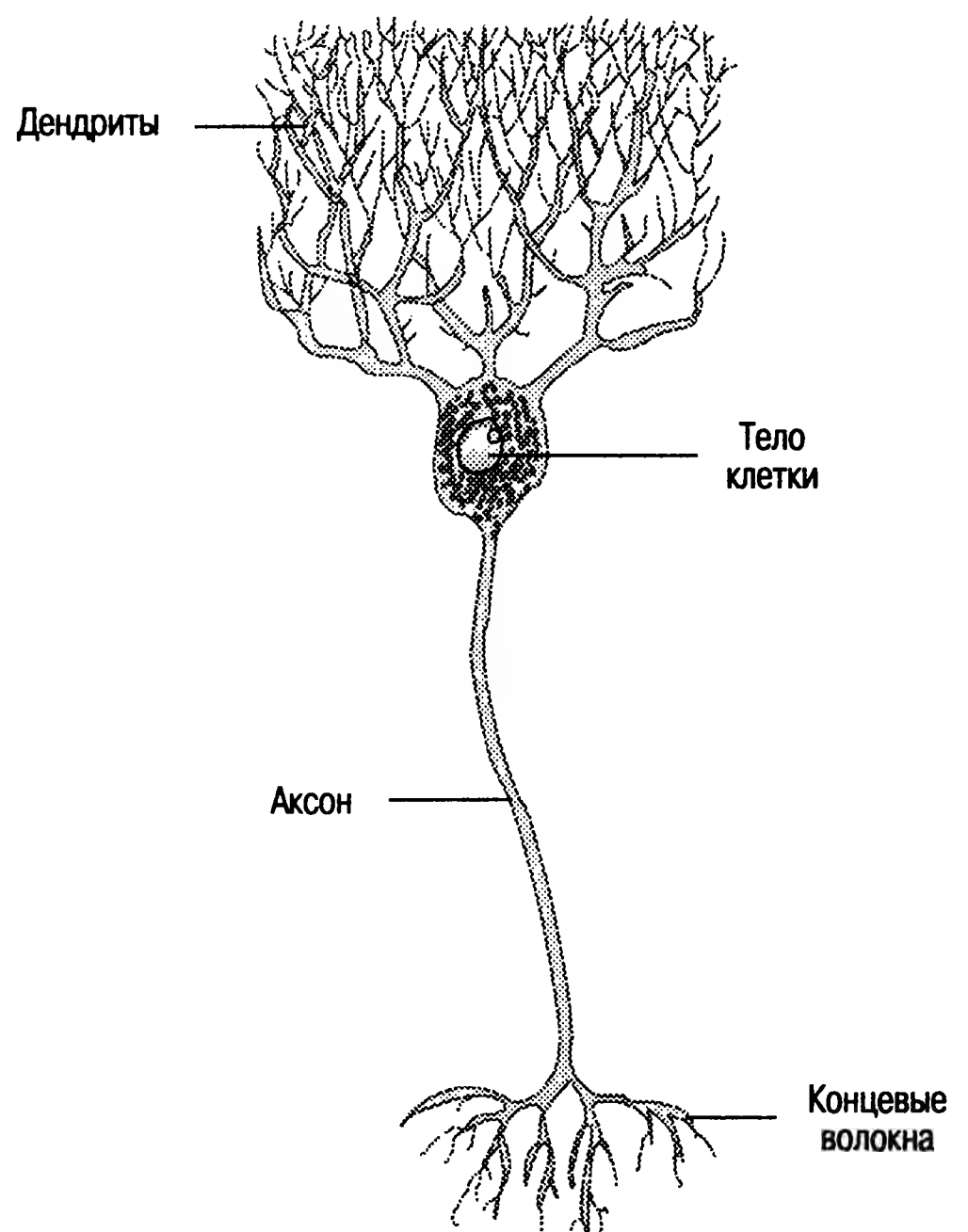


Рис. 2.7. Структура отдельного развитого нейрона. В первую очередь формируются клеточные тела, это происходит примерно между 10-й и 20-й неделями беременности. Аксон и дендриты начинают формироваться на последних двух месяцах беременности, продолжая увеличиваться в размере и усложняться на протяжении нескольких лет после рождения

физиологи часто используют для их описания термины из ботаники, называя дендриты «древовидными отростками» или «подстриженными» деревьями.

Точка, в которой два нейрона сообщаются друг с другом и где передаточные волокна аксона вступают в контакт с дендритами другого нейрона, называется синапсом; сообщение через синапсы совершается посредством химических веществ, названных **нейротрансмиттерами**; такими веществами являются, например, серотонин, допамин или эндорфины. Существует огромное количество синапсов. Например, одна клетка в той части мозга, которая контролирует зрение, может иметь от 10 до 30 тыс. синаптических сообщений с дендритами (Greenough et al., 1987).

Глиальные клетки начинают формироваться через 13 недель после зачатия, и их количество продолжает увеличиваться в течение двух лет после рождения. Большинство нейронов образуется между 10-й и 18-й неделями беременности (Huttenlocher, 1994; Todd et al., 1995); первоначально формируясь как клеточные тела в одной части мозга, они затем перемещаются в другие участки мозга. За редким исключением, все нейроны, которые индивид имеет на протяжении своей жизни, образуются в пренатальном периоде. Утраченные нейроны не восстанавливаются.

В первые недели плодного периода строение нейронов очень простое. Они состоят преимущественно из тела клетки, короткого аксона и небольшого дендритного образования. Именно за последние два месяца до рождения и в первые несколько лет после рождения длина аксона увеличивается и отмечается интенсивный рост «древовидного отростка». Действительно, в начале формирования дендритов, на 8-м и 9-м месяцах беременности, они напоминают некую зондирующую систему внутри ребенка, впоследствии многие из этих первичных дендритов преобразуются и остаются только необходимые отростки. За последние месяцы плодного периода, однако, образование синапсов значительно замедляется; боль-

Вопрос для размышления

Можете ли вы представить, какое практическое значение имеет тот факт, что все нейроны, которые имеет человек на протяжении всей своей жизни, образуются примерно к 28-й неделе беременности?

шинство синапсов образуется после рождения. Например, в той части мозга, которая регулирует функции органов зрения, через 6 месяцев после рождения количество синапсов в 10 раз больше по сравнению с количеством синапсов на момент рождения (Huttenlocher, 1994).

Увеличение роста и веса. Самое интенсивное увеличение длины плода происходит в конце плодного пе-

риода. Плод достигает около половины своей длины приблизительно к 20 неделям беременности. Половину же той массы тела, какая должна быть при рождении, он имеет лишь к 32-й неделе беременности, т. е. почти на 3 месяца позже.

Обзор пренатального развития

Один из важнейших вопросов, касающихся пренатального развития ребенка, состоит в том, насколько последователен и предсказуем этот процесс. Если эмбрион выжил на раннем опасном периоде (примерно первые 8–10 недель), развитие обычно протекает гладко и различные изменения происходят в строго предусмотренном порядке, в фиксированные временные интервалы, следуя четкой программе созревания.

Как вы скоро убедитесь, последовательность развития восприимчива к изменениям или воздействиям внешней среды. В самом деле, когда психологи и биологи более подробно изучили различные виды тератогенов, стало очевидно, что процесс развития более хрупкий, чем казалось. Но перед тем, как приступить к описанию отклонений в развитии, я бы хотела с уверенностью заявить, что созревающая система действительно довольно крепкая. Нормальное пренатальное развитие требует адекватной окружающей среды, но понятие «адекватная» имеет, очевидно, широкие пределы. *Большинство* детей вполне здоровы. Перечень тех процессов, которые *могут* протекать неправильно, очень длинный и становится еще длиннее с увеличением объема наших знаний. Однако многие из потенциальных проблем встречаются довольно редко, некоторые из них можно частично или полностью предотвратить, другие могут иметь временный характер. Помните об этом, когда вы будете читать несколько следующих страниц.

Потенциальные проблемы подразделяются на два больших класса: генетические нарушения и негативные воздействия со стороны окружающей среды, называемые тератогенами. Генетические отклонения закладываются в момент зачатия, и их невозможно изменить (хотя новые технологии в конце концов смогут на это повлиять); тератогены, напротив, могут оказать влияние на развитие в любое время начиная с зачатия.

Генетические нарушения

Примерно 3–8% всех оплодотворенных яйцеклеток содержат отклонения в самом генетическом материале, которые могут быть вызваны несовершенным мейозом в сперматозоиде или яйцеклетке, что может привести к переизбытку либо недостатку хромосом. По современным данным, от 90 до 95% этих оплодотворенных яйцеклеток спонтанно выводится из организма (Tanner, 1990). Только около 0,5% выживших новорожденных имеют отклонения такого рода.

Установлено свыше 50 различных хромосомных аномалий, и многие из них встречаются очень редко. Наиболее распространенная аномалия — **синдром Дауна** (ее также называют **трисомией 21-й хромосомы**), заключающийся в том, что в 21-й паре хромосом содержится три хромосомы вместо двух. Примерно на каждые 800–1000 детей приходится 1 новорожденный с этой аномалией (Rogers et al., 1996). Такие дети имеют характерные черты лица, в частности плоское лицо, скошенные глаза с развитым эпикантусом (как вы можете видеть на фотографии на с. 94), небольшой размер мозга и другие физические аномалии, как, например, дефекты сердца. Для детей с синдромом Дауна характерно отставание в умственном развитии.

Риск появления ребенка с этой девиацией значительно выше у матерей старшего возраста. Например, в возрасте 35 лет степень риска составляет 1 на 385 случаев; для матери в возрасте 45 лет — 1 на 30 (Centers for Disease Control, 1995a). Исследования эпидемиологов также выявляют связь между риском рождения потомства с синдромом Дауна и воздействием различных токсических веществ из окружающей среды.



Обратите внимание на характерное выражение лица этого ребенка с синдромом Дауна

Например, крупное исследование в Канаде показало, что мужчины, работающие механиками, рабочие фермы или лесопильного завода, которые регулярно подвергаются воздействию растворителей, масел, свинца и пестицидов, чаще рискуют стать отцами детей с синдромом Дауна по сравнению с мужчинами, которые работают в более чистых экологических условиях (Olshan et al., 1989). Подобные открытия допускают, что хромосомные аномалии могут стать нередким явлением, но сами по себе могут быть реакцией на различные тератогены. Кроме того, эти данные подчеркивают тот факт, что отцы и матери могут оказывать тератогенное воздействие.

Аномалии, связанные с половой хромосомой

Второй класс аномалий, связанных с неполным или неправильным делением любой половой хромосомы, отмечается примерно в 1 случае из 400 (Berch & Bender, 1987). Чаще всего встречается ХХУ-паттерн, названный **синдромом Кляйнфельтера**, который встречается примерно у одного из 1000 индивидов мужского пола. Пораженные болезнью мальчики чаще всего выглядят вполне здоровыми, несмотря на длинные ноги и руки и недоразвитые яички. Большинство из них не отстают в умственном развитии, но часто отмечаются нарушения речи и способности к обучению.

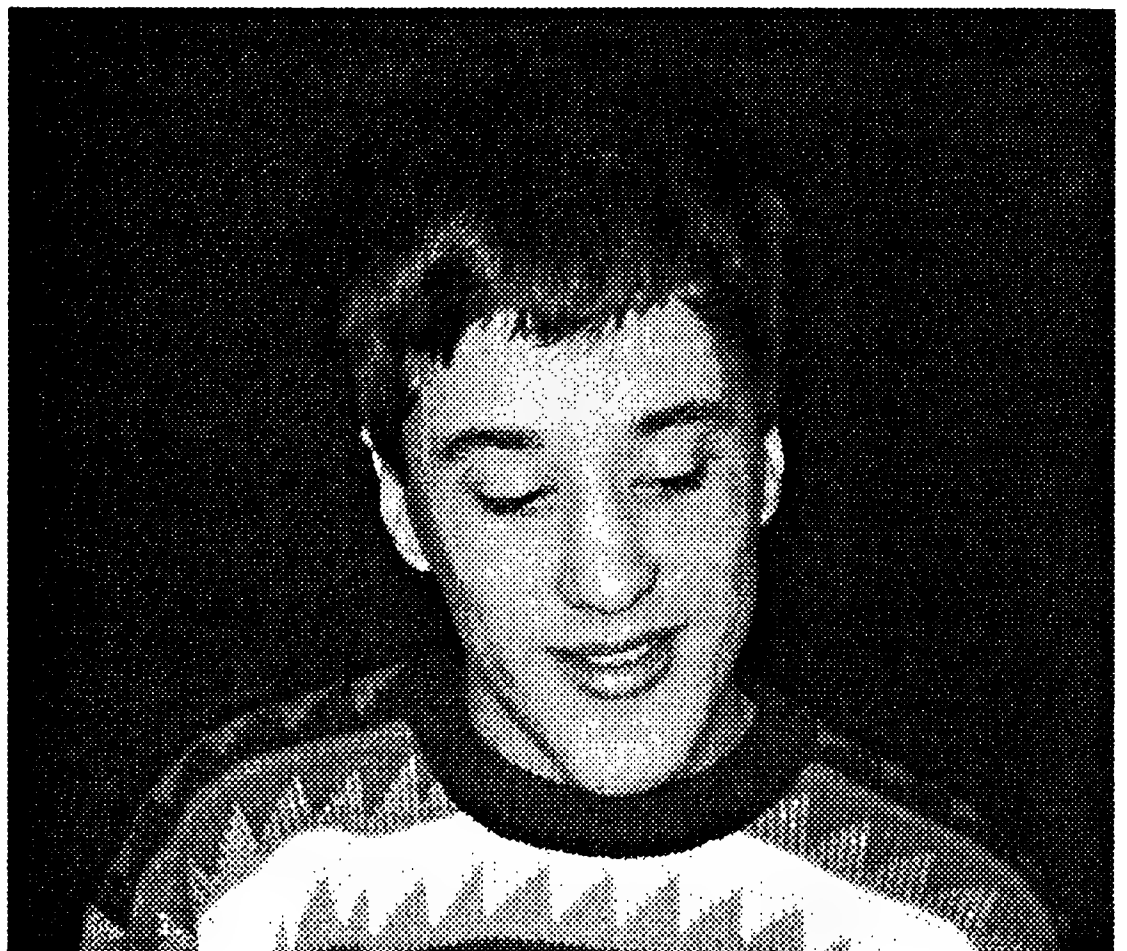
Реже отмечается ХУУ-паттерн. Эти дети также мужского пола; как правило, они отличаются необычно высоким ростом и умственным недоразвитием. Существуют также паттерн с единственной Х-хромосомой (ХО), который называется **синдромом Тернера**, и паттерн из трех Х-хромосом (ХХХ); в обоих случаях ребенок

рождается женского пола. Девочки с синдромом Тернера — это примерно 1 случай на каждые 3000 (Tanner, 1990) — развиваются с задержкой и чаще всего стерильны. Без гормональной терапии у них не начинаются менструации и не развивается грудь в пубертатном периоде. Эти девочки также характеризуются необычным дисбалансом в развитии когнитивных навыков: они часто особенно неуспешны в тестах, которые измеряют пространственное мышление, но, как правило, показывают нормальные или близкие к норме результаты по тестам вербальных способностей (Golombok & Fivush, 1994). Девочки с XXX-паттерном нормального роста, но отстают в физическом развитии. По контрасту с девочками, имеющими синдром Тернера, они обладают особенно *слабыми* вербальными способностями, низким *IQ* и очень низкой обучаемостью, по сравнению с другими группами детей, имеющими аномалии, связанные с половой хромосомой (Bender et al., 1995; Rovet & Netley, 1983).

Синдром хрупкой X-хромосомы

Совершенно другой вид генетической аномалии называется «хрупкой X-хромосомой» и наблюдается в чистом виде у мальчиков примерно в 1 случае из 1300 (Adelman, 1996; Rose, 1995). Проблема не связана с неверным количеством хромосом, а скорее, с мутацией специфического гена на X-хромосоме. X-хромосома является «хрупкой» в том смысле, что она имеет больше шансов повредиться в этом локусе, когда подвергается различным видам химических воздействий или другим стрессогенным факторам. Это нарушение передается *по наследству* и имеет в основе паттерн передачи, связанный с полом, что и отражено на рис. 2.3.

Большинство детей с этой аномалией имеют характерные черты лица: длинное узкое лицо и выступающий заостренный подбородок (как на фотографии); также часто встречаются большие, выступающие уши. Почти все дети с ломкой X-хромосомой имеют умственное отставание, по крайней мере в некоторой степени; очень часто значения *IQ* становятся на 10 единиц ниже в юношеском возрасте по сравнению с младенческим, и из-за этого снижения они переходят из категории детей



Этот мальчик с синдромом хрупкой хромосомы имеет длинное узкое лицо и выступающий подбородок, что характерно для детей с этим отклонением

с незначительным умственным отставанием в категорию детей с умеренным отставанием. По последним данным, среди индивидов мужского пола в 5–7% случаев умственная отсталость вызывается этим синдромом (Zigler & Hodapp, 1991).

Дефект одного гена

Также нарушения могут произойти во время зачатия, если ребенок наследует ген специфического заболевания. Большинство этих заболеваний вызывается рецессивным геном и в основе имеют паттерн, указанный на рис. 2.2. Несколько примеров приведены в табл. 2.4, но этот перечень не может передать всего разнообразия этих нарушений. Среди известных причин умственного отставания существует 141 заболевание или нарушение с установленными генетическими локусами, и в 361 случае локус еще не установлен (Wahlstrom, 1990).

По оценкам генетиков, среднестатистический взрослый является носителем генов четырех различных рецессивных заболеваний или аномалий (Scarr & Kidd,

Таблица 2.4

Перечень некоторых основных заболеваний, передающихся наследственным путем	
Фенилкетонурия	Нарушение метаболического обмена, при котором не происходит метаболизм общей аминокислоты (фенилаланина). Лечение заключается в особой диете, из рациона исключается фенилаланин. Ребенку запрещены многие продукты, включая молоко. При отсутствии перехода на особую диету сразу после рождения ребенок обычно становится умственно отсталым. Поражает только 1 ребенка из 8 тыс., диагностические тесты на это заболевание теперь осуществляются в обязательном порядке после рождения ребенка; пренатально не диагностируется
Болезнь Тея–Сакса	Необратимое и неизлечимое дегенеративное заболевание нервной системы; фактически все больные умирают в первые 3–4 года; этот ген распространен среди евреев Восточной Европы; среди них заболевание встречается примерно в 1 случае на 3500, диагностируется пренатально при помощи амниоцентеза или забора образца ворсинок хориона
Серповидно-клеточная анемия	Иногда неизлечимое заболевание крови, характеризующееся сопутствующими болезненными ощущениями, повышенной восприимчивостью к инфекциям и другими симптомами. Ген этого заболевания присутствует примерно у 2 млн американцев, чаще всего чернокожих. Теперь диагностируется пренатально посредством амниоцентеза или забора образца ворсинок хориона
Кистозный фиброз (КФ)	Неизлечимое заболевание, поражающее легкие и кишечный тракт. Многие дети с КФ доживают до 20 лет. Ген присутствует у более чем 10 млн американцев, чаще всего белых. В семьях, пораженных болезнью, носители могут быть выявлены до наступления беременности, и заболевание может быть диагностировано пренатально. Два носителя имеют 1 из 4 шансов родить ребенка с КФ от каждой беременности
Мышечная дистрофия (МД)	Необратимое заболевание, характеризуется мышечным недоразвитием. Передается с X-хромосомой и поэтому обнаруживается почти исключительно у мальчиков. Поскольку локус гена для наиболее распространенного типа МД установлен, возможна пренатальная диагностика

1983), но для любого заболевания расположение генов не случайно. Например, гены серповидноклеточной анемии чаще встречаются среди чернокожих, а синдром Тея–Сакса — среди евреев восточноевропейского происхождения.

Тератогены: заболевания и медикаменты

Девиантное пренатальное развитие может также быть связано с различными характеристиками окружающей среды, в которой находится эмбрион и плод. Я подчеркивала в главе 1, что влияние большинства тератогенов, в значительной степени, зависит от *времени* их воздействия (пример *критических периодов*). То есть специфические тератогены, например медикаменты или заболевание матери, вызовут повреждения эмбриона или плода, *только* если будут действовать во время определенного промежутка времени, занимающего нескольких дней или недель пренатальной жизни. Общее правило состоит в том, что каждая система органов наиболее уязвима к повреждению в то время, когда она наиболее интенсивно развивается

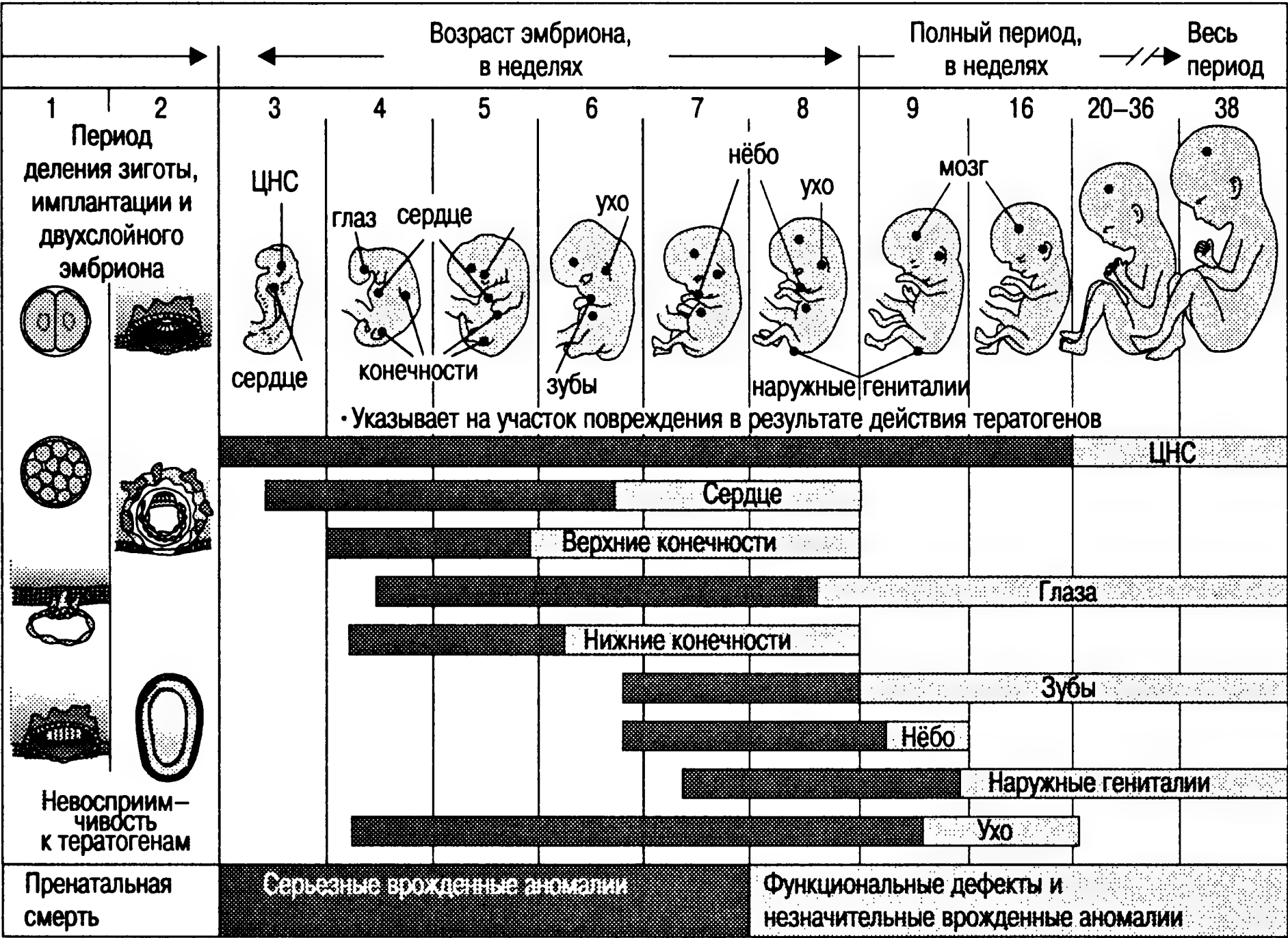


Рис. 2.8. Критические периоды в пренатальном развитии различных органов тела. Темно-серым цветом обозначен период, во время которого любые тератогены с большей вероятностью вызовут серьезные структурные повреждения в указанном органе тела. Светло-серым цветом показан период, во время которого могут произойти незначительные нарушения. Эмбриональный период обычно является временем наибольшей уязвимости

(Источники: Moore, K. L. and Persaund, T., The Developing Human: Clinically Oriented Embryology, 5th ed. 1993 by W. B. Saunders. By Permission)

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Пренатальная диагностика генетических нарушений

Еще совсем недавно у родителей не было возможности узнать о различных генетических отклонениях, возникающих при зачатии или в пренатальный период, до того как ребенок появится на свет. Родители не имели выбора, так как не существовало никакой другой реальности. Сегодня родителям доступны генетическая диагностика, генетическое консультирование и любые пренатальные диагностические тесты, которые могут выявить нарушения развития плода.

Генетическая диагностика до наступления беременности. Перед тем как вы примете решение завести ребенка, вы и ваш супруг можете сдать анализ крови, результаты которого покажут, являетесь ли вы носителями генов тех специфических заболеваний, для которых известны локусы (например, болезнь Тея-Сакса или серповидноклеточная анемия). Поскольку местоположение генов для всех генетических заболеваний еще не установлено, носители многих заболеваний не могут быть выявлены этим способом. Однако такой генетический анализ может быть важной процедурой, если вы и ваш супруг принадлежите к подгруппе возможных носителей специфических рецессивных генов.

Пренатальная диагностика плода. В настоящее время доступны четыре пренатальные диагностические стратегии. Две из них, **альфа-фетопротеиновый тест (АФТ)** и **ультразвуковое исследование**, изначально использовались для того, чтобы выявить нарушения формирования нервной трубки, структуры, из которой образуются спинной и головной мозг. Если на 4-й неделе беременности не произойдет закупоривание трубки у ее основания, то это вызовет отклонение, которое называется расщелиной позвоночника. Чаще всего дети с этим дефектом (каждый год в Соединенных Штатах рождается около 1500 таких детей) парциально парализованы, и многие (но не все) характеризуются умственной отсталостью.

Альфа-фетопротеин — это вещество, которое вырабатывается плодом и выявляется в крови матери. Если уровень альфа-фетопротеина превышает норму, это означает, что могут быть отклонения в развитии головного и спинного мозга. Анализ крови обычно не проводится до наступления второго триместра. Если показатели АФТ высокие, это еще не означает, что проблема определенно существует; но указывает на более высокий *риск* появления нарушений, которые обычно выявляются последующими тестами.

Один из таких последующих тестов — ультразвуковое исследование, которое заключается в использовании звуковых волн для того, чтобы составить «подвижную картину» плода. В большинстве случаев, при помощи этого исследования возможно выявить дефекты нервной трубки и некоторые другие физические аномалии. Процедура безболезненна и предоставляет родителям волнующий шанс увидеть, как движется их еще не родившийся ребенок; при этом очень часто удается установить пол плода. Но ультразвуковое исследование не может дать информации о наличии хромосомных аномалий или наследственных заболеваний.

(Moore & Persaud, 1993). Поскольку самая высокая интенсивность формирования большинства систем органов отмечается во время первых 8–10 недель беременности, то этот период связан с самым большим риском воздействия тератогенов. На рис. 2.8 показаны наиболее уязвимые периоды в развитии различных органов тела.

Из всех тератогенов наиболее опасны заболевания матери и медикаменты, которые она может принимать.

Если вы хотите получить самую последнюю информацию, у вас есть две возможности: **амниоцентез** или **забор образца ворсинки хориона** (*chorionic villus sampling — CVS*). В обоих случаях при помощи иглки производится забор небольшого количества клеток. Обычно CVS проводится на 10–12-й неделях беременности и заключается в том, что берется образец хориона, из которого в дальнейшем образуется плацента; амниоцентез проводится примерно на 15-й неделе беременности, этот процесс заключается в заборе амниотической жидкости.

CVS и амниоцентез могут предоставить информацию о хромосомных аномалиях и о наличии генов основных генетических заболеваний. Каждая процедура имеет свои преимущества и недостатки. Амниоцентез начали применять раньше, и он используется более широко, чем CVS. Основной недостаток этого метода заключается в следующем: поскольку амниотический мешок должен быть достаточно больших размеров, чтобы было возможно произвести забор жидкости с минимальным риском для плода, тест может быть осуществлен только на поздних стадиях беременности, т. е. до наступления третьего триместра беременности получить какие-либо результаты амниоцентеза невозможно. Если тест выявит отклонения и родители примут решение делать аборт, то осуществлять его уже будет поздно. CVS, напротив, проводится гораздо раньше, поэтому осуществление аборта возможно до того, как сроки беременности станут слишком большими. С другой стороны, CVS связан с более высоким риском выкидыша, чем амниоцентез. (Если амниоцентез осуществляется ранее 12 недель, то он также связан с высоким риском выкидыша [Canadian Early and Mid-Trimester Amniocentesis Trial Group, 1998].) Кроме того, есть *незначительный* риск того, что в результате применения CVS ребенок может появиться на свет с отсутствующими или недоразвитыми конечностями, пальцами рук и ног (Centers for Disease Control, 1995a). Абсолютный риск для таких отклонений остается низким даже при осуществлении CVS (около 3,5 случаев на 10 тыс. процедур CVS), но все же риск выше в случае проведения этой процедуры.

Поскольку любая процедура связана с риском, родители должны тщательно взвесить альтернативы. Большинство педиатров рекомендуют один из двух тестов для женщин старше 35 лет (из-за риска рождения ребенка с синдромом Дауна) и для всех женщин, у которых в семье были известны или возможны случаи заболеваний, передающихся по наследству, таких как синдром Тея–Сакса или кистозный фиброз.

К тому времени, когда вы столкнетесь с необходимостью сделать такой выбор, вашему решению может помочь изобретение новых, менее рискованных диагностических техник, основанных на использовании образцов материнской крови. Экспериментальные свидетельства уже указывают на то, что такая техника может быть доступной для диагностики синдрома Дауна или даже для определения пола плода (Lo et al., 1989; Wald et al., 1988). Но независимо от того, какую технику вы выберете, моральный и этический выбор, который вам, возможно, придется сделать, будет очень непростым.

Заболевания матери

Заболевания матери могут оказывать влияние на эмбрион или плод следующими способами. Некоторые заболевания, особенно вирусные, могут атаковать плаценту, сокращая количество питательных веществ, необходимых эмбриону. Другие имеют молекулы, достаточно маленькие, чтобы проникать через фильтры плаценты и непосредственно атаковать эмбрион или плод. Примеры этого типа — краснуха и корь (обе являются видами кори), цитомегаловирус (ЦМВ), сифилис, дифтерия,

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Резус-фактор — еще один вид генетического нарушения

Другое возможное нарушение, несовместимость резус-фактора, не является ни генетическим дефектом, ни наследственным заболеванием, а, скорее, результатом несоответствия генов матери и ребенка. Одним из многих факторов в крови является наличие или отсутствие антигена в эритроцитах, который называется *Rh*-фактором, поскольку он присутствует в крови ма- каки резус. Люди, которые имеют этот фактор, называются резус-положительными (*Rh*+), тогда как те, у которых он отсутствует, — резус-отрицательными (*Rh*-). Только около 15% белых и 5% чернокожих в Соединенных Штатах имеют *Rh*-; большинство американцев азиатского происхождения и коренных американцев имеют *Rh*+.

Нарушения возникают, если у матери отрицательный резус-фактор, а у ребенка — положительный. Поскольку *Rh*+ — доминантный признак, то ребенок может унаследовать *Rh*+ от отца с положительным резусом, даже если мать имеет *Rh*-. Когда кровь матери и плода смешивается в матке, организм матери расценивает *Rh*+ фактор ребенка как инородную субстанцию, и ее иммунная система начинает бороться, продуцируя антитела. Эти антитела проникают через плаценту и атакуют кровь ребенка, разрушая эритроциты и продуцируя химическое вещество, названное билирубином. Дети с повышенным уровнем билирубина становятся желтыми; при отсутствии лечения они могут страдать от повреждений мозга.

Риск повреждения плода увеличивается с каждой последующей беременностью у женщины с *Rh*-, которая вынашивает ребенка с *Rh*+. Обычно плацента способствует разделению двух кровеносных систем, но во время родов происходит смешение. Поэтому после первых родов мать вырабатывает антитела. Во время второй беременности вследствие несовместимости с ребенком эти антитела атакуют кровь младенца, вызывая отрицательные последствия.

Ранее эту проблему решали весьма интенсивными методами, например полностью переливали кровь ребенка сразу же после родов, чтобы удалить все антитела. К счастью, ученые открыли более простой и безопасный способ. Во время первых родов мать с отрицательным резусом получает инъекцию антител, которые удаляют все *Rh*+ клетки из ее организма и таким образом защищают последующих младенцев, даже если они также *Rh*+

грипп, тиф, гепатит *B* и ветрянка. В третьем случае вредные организмы, которые присутствуют в слизистых оболочках родового канала, могут поразить младенца непосредственно во время родов. Таким образом передается простой герпес. Насколько известно исследователям, СПИД передается как непосредственно через плаценту, так и во время родов, а также через молоко матери (Van de Perre et al., 1991). Среди многих заболеваний краснуха, СПИД и ЦМВ наиболее опасны для ребенка.

Краснуха. Критический период негативного влияния краснухи (которая также называется *немецкой корью*) — первые несколько недель беременности. Большинство младенцев, которые подверглись воздействию вируса этого заболевания в первые 4–5 недель, рождаются с отклонениями, тогда как только около 10% детей, подвергшихся воздействию в последние шесть месяцев беременности, имеют негативные последствия (Moore & Persaud, 1993). Среди отклонений наиболее распространены глухота, катаракта и нарушения сердечной деятельности.

К счастью, краснуху можно предотвратить. Необходимо проводить вакцинацию всем детям в рамках программы регулярной иммунизации. Взрослые женщины,

которые не были привиты в детском возрасте, могут сделать прививку позже, но вакцинация должна осуществляться по крайней мере за три месяца до наступления беременности, чтобы сформировался полный иммунитет.

СПИД. Во всем мире насчитывается около 3 млн женщин, пораженных вирусом ВИЧ, и число инфицированных женщин детородного возраста повсеместно возрастает. В Соединенных Штатах из каждой тысячи женщин, способных иметь детей, инфицированы 1,7 (Centers for Disease Control, 1995b). В тех районах, где процент людей, употребляющих наркотики, достаточно высок (например, в старых городах), от 3 до 5% беременных женщин ВИЧ-инфицированы. Каждый год от инфицированных матерей рождаются примерно 7 тыс. младенцев (Centers for Disease Control, 1996c).

Этим ужасающим цифрам противостоят несколько хороших новостей. Во-первых, известно, что только около четверти младенцев, которые родились от ВИЧ-инфицированных матерей, сами становятся инфицированными (Abrams et al., 1995; Newell & Peckham, 1994). Оказывается, передача вируса более вероятна в том случае, если у матери отмечаются симптомы СПИД; когда же мать ВИЧ-инфицирована, но симптомы заболевания еще не проявились, вероятность передачи вируса значительно ниже (Abrams et al., 1995).

Еще больший оптимизм внушают результаты исследования, показавшие, что риск передачи заболевания снижается до 8% у тех инфицированных женщин, которые во время беременности получали лечение *AZT* (техническое название *zidovudine*) (Centers for Disease Control, 1994b; Ficus et al., 1996). Поскольку большинство ВИЧ-инфицированных женщин не выявляют симптоматики и не осознают, что они больны, Центры контроля за болезнями рекомендуют всем беременным женщинам на ранних стадиях беременности пройти обязательное консультирование и добровольное тестирование, чтобы они могли в случае необходимости начать курс *AZT*.

ЦМВ. Гораздо менее известное, но широко распространенное и потенциально опасное заболевание — цитомегаловирус (ЦМВ), вирус герпесной группы. Считается, что эта инфекция служит единственной наиболее веской причиной как врожденной умственной отсталости, так и глухоты. Чаще всего ЦМВ практически не проявляется в каких-либо симптомах у взрослых. В большинстве случаев инфицированный человек даже не знает, что он носитель вируса, хотя в острой фазе иногда отмечаются симптомы, похожие на проявления мононуклеоза, включающие отеки желез и слабую лихорадку. У младенцев, которые инфицируются пренатально или во время родов, вирус может вызывать деформационные нарушения.

Примерно половина *всех* женщин, способных выносить ребенка, вырабатывают антитела на ЦМВ (Spector, 1996), и это указывает на то, что они были когда-то инфицированы. Возможно, 2% детей, матери которых имеют антитела ЦМВ, заражаются пренатально, что означает, что приблизительно 1 ребенок из 100 рождается с врожденной инфекцией. Если мать заражается впервые во время беременности, вероятность передачи гораздо выше — порядка 40% (Nelson & Demmler, 1997). Для

Вопрос для размышления

Нужно ли в обязательном порядке проводить тестирование на ВИЧ-инфекцию? Специалисты в области медицинской этики имеют веские аргументы как за, так и против этого. А что думаете вы?

Соединенных Штатов эти показатели означают, что каждый год рождается примерно 40 тыс. младенцев, у которых анализы на вирус показывают положительный результат. Из этих 40 тыс. младенцев от 10 до 20% выявляют врожденный синдром ЦМВ после рождения или во время первого года жизни. Синдром ЦМВ включает различные симптомы неврологических повреждений, в том числе умственную отсталость, маленький размер головы и обызвествление мозга. Также распространены такие нарушения, как глухота, слабое зрение, плохие зубы. До 30% младенцев с этим синдромом умирают в младенчестве (Nagay et al., 1996).

Оказывается, что передача заболевания следует теми же самыми тремя путями, что и ВИЧ: пренатально, во время родов и через молоко матери. Однако в отличие от ВИЧ исследователи еще не обнаружили эффективных способов лечения ЦМВ во время беременности, и в настоящее время не осуществляется никакого скринингового исследования для беременных женщин.

В целом эта информация о ЦМВ может быть устрашающей для женщин, планирующих забеременеть или уже беременных. ЦМВ является заболеванием, которое может иметь массированное негативное влияние на вашего ребенка, и вы ничего не можете с этим поделать (вакцина еще только разрабатывается и пока недоступна) (Nelson & Demmler, 1997). Несмотря на это, помните о статистических данных: если заболевание матери не находится в активной стадии, менее чем 1% детей становятся инфицированными. Из тех, которые действительно заражены, только 10–20% выявляют симптомы заболевания; это означает, что не более 4 детей из каждой тысячи, чьи матери вырабатывают инертные антитела, будут находиться под влиянием вируса. До тех пор пока кто-либо не предложит лечение или не разработает вакцину, та информация, которую я предложила выше, наиболее оптимистична.

Простой герпес. Как и ЦМВ, вирус герпеса может передаваться плоду во время родов, если заболевание матери в это время в активной фазе. Ребенок может периодически испытывать такие проявления болезни, как генитальное раздражение. Возможны и другие осложнения, наиболее серьезное из которых — менингоэнцефалит, потенциально опасное воспаление головного и спинного мозга. Из-за повышенного риска многие педиатры рекомендуют хирургическое извлечение (кесарево сечение) ребенка из чрева матери, больной герпесом, хотя обычные роды возможны в случае, если заболевание протекает в пассивной форме.

Лекарственные препараты и беременность

Существует обширная литература о том, как влияют на пренатальное развитие медикаменты, начиная от аспирина и заканчивая антибиотиками, алкоголем и кокаином. Сортировка лекарственных препаратов в зависимости от особенностей их влияния — чрезвычайно трудная задача, не только потому, что чрезвычайно сложно наугад отобрать женщин в различные группы в зависимости от лекарственного препарата, чтобы экспериментально изучить последствия применения, но также потому, что в реальном мире многие женщины принимают несколько препаратов во время беременности. Например, женщины, которые употребляют алкоголь, с большей вероятностью, чем непьющие, курят; те, кто употребляет кокаин, вероятно, применяют и другие запрещенные наркотические вещества, или чрезмерно

курят, или выпивают. Более того, влияние употребления медикаментов может быть скрытым и проявляться только через много лет после рождения ребенка в форме незначительных трудностей в обучении или повышенного риска поведенческих проблем. Все же мы двигаемся в направлении четко обозначенных заключений по нескольким областям. Позвольте мне привести несколько примеров.

Курение. Среди большого количества исследований на первый план выступает один убедительный результат: младенцы у курящих матерей в среднем рождаются с весом на полфунта меньше, чем у некурящих (Floyd et al., 1993), и вероятность рождения ребенка с весом ниже 2500 граммов (5 фунтов 8 унций) — а это является общепринятым определением низкого веса младенца — увеличивается почти в два раза. Чем больше курит мать, тем выше негативное влияние на вес младенца (Nordentoft et al., 1996), и чем старше мать, тем больше вероятность, что курение будет связано с низким весом новорожденного (U. S. Bureau of the Census, 1997). Основной патологический механизм заключается в том, что никотин сдавливает кровеносные сосуды, сокращая поток крови и поступление питания к плаценте. Низкий вес новорожденного имеет различные потенциальные негативные последствия, о которых я расскажу позже.

Похоже, что мораль ясна: в целях безопасности лучше всего воздерживаться от курения во время беременности. Если вы курите, то необходимо бросить это занятие, как только вы узнаете о беременности. Те женщины, которые бросили курить на ранних стадиях беременности, имеют такие же показатели по рождению младенцев с низким весом, как и те, которые не курили совсем (Ahlsten et al., 1993). Исследователи устанавливают связь между «дозой» (количество никотина, который вы употребляете) и серьезностью последствий для ребенка. Поэтому, если вы не можете бросить курить совсем, то по крайней мере сократите дозу.

Алкоголь. Недавние работы по изучению влияния алкоголя на пренатальное и постнатальное развитие также предоставляют четкую информацию, ту самую информацию, которую я старалась донести до моей невестки: в целях безопасности не употребляйте алкоголь во время беременности.

Влияние алкоголя на развитие плода варьирует от незначительного до выраженного. В экстремальных случаях дети рождаются с синдромом, который называется **алкогольным синдромом плода** (*fetal alcohol syndrome — FAS*), который наблюдается у 0,5–3 младенцев из тысячи в Соединенных Штатах (Stratton et al., 1996). Если распространить эти цифры на всех детей, которые рождаются в Соединенных Штатах, то получается, что каждый год рождается от 2 тыс. до 12 тыс. детей с *FAS*. Эти дети, матери которых чаще всего чрезмерно употребляли алкоголь или страдали алкоголизмом, имеют при рождении вес и рост значительно ниже нормы, обладают маленьким мозгом и выраженными физическими аномалиями или деформациями (Swayze et al., 1997). Они часто имеют дефекты сердца и характерные черты лица (см. фотографии на рис. 2.9): уплощенный нос и носовая перегородка и необычно большое расстояние между носом и ртом. В детском, юношеском и взрослом возрасте они продолжают оставаться ниже среднего роста, имеют сердце меньших размеров и *IQ* в диапазоне незначительной умственной отсталости. Фактически *FAS* лидирует среди причин умственной отсталости в Соединенных Штатах, опережая даже синдром Дауна (Streissguth et al., 1991). В зрелом возрасте



Рис. 2.9. У этих двух детей, живущих в разных странах и имеющих различную расовую принадлежность, диагностирован алкогольный синдром плода (*FAS*). Девочки умственно отсталые и имеют относительно маленькую голову. Обратите внимание на небольшой нос и низкую назальную перегородку. (Copyright George Steinmetz)

те, у кого диагностировался *FAS*, характеризуются выраженными умственными отклонениями, а также проблемами, связанными с алкоголем и наркотиками, а также с нарушениями закона (Streissguth, 1997).

Результаты последних исследований также касаются влияния малых доз алкоголя или «социального» выпивания (не более двух бокалов вина в день). Дети, матери которых употребляют алкоголь в таких дозах во время беременности, с большей вероятностью будут иметь *IQ* ниже 85 и более низкий объем внимания. Ниже, в тексте «Исследования показывают», я описала в деталях одно из самых лучших исследований, поэтому вы сможете получить представление, насколько далеко продвинулись исследователи в изучении этой проблемы.

Мы до сих пор не знаем, существуют ли безопасные дозы алкоголя во время беременности, хотя большинство исследователей, которые работают в этой области, убеждены, что есть линейная зависимость между количеством употребляемого алкоголя («дозой») и риском для младенца. Это означает, что даже нечастое употребление в небольших количествах связано с *определенным* риском. Редкие приступы чрезмерной алкоголизации, например в размере пяти бокалов или более за один раз, связаны с еще большим риском (Olson et al., 1992; Streissguth et al., 1990).

В свете того, что в этом вопросе еще не все достаточно прояснено, самая безопасная линия поведения — не выпивать совсем.

Кокаин. Значительное количество беременных женщин в Соединенных Штатах (и предположительно по всему миру) также употребляют различные запрещенные лекарственные препараты, среди которых наиболее известен кокаин. По последним данным, примерно 3% детей, рождающихся в Соединенных Штатах, подвергаются воздействию кокаина в пренатальном периоде. В некоторых городских больницах 50% рожениц употребляли кокаин или кокаиноподобные вещества во время беременности (Shore, 1997).

Вопрос для размышления

Еще один вопрос для размышления из области медицинской этики: в настоящее время известно несколько случаев, когда беременные женщины содержались под арестом в целях предотвращения чрезмерной алкоголизации или употребления наркотиков. Санкции осуществлялись на том основании, что суд имеет полномочия предотвратить нанесение ущерба плоду. Что вы думаете об этом?

Оказывается, что кокаин довольно быстро проникает через плаценту. Около трети детей, подверженных воздействию кокаина, рождаются преждевременно, и среди тех, кто родился в срок, многие имеют недостаточный вес. Кроме того, эти младенцы в три раза чаще имеют очень маленькую окружность головы или проявляют признаки неврологических отклонений (Needlman et al., 1995; Singer et al., 1993). Некоторые (но не все) также выявляют яркие симптомы наркотической абстиненции после рождения: раздражительность, беспокойство, пронзительный плач и тремор. Однако еще до сих пор не ясно, можно ли с достоверностью приписать любые долговременные последствия воздействию кокаина в пренатальном периоде. Некоторые исследования обнаруживают долговременные негативные последствия (e. g., Bender et al., 1995); другие — нет (Griffith et al., 1994; Richardson & Day, 1994). Наиболее вероятно, что воздействие кокаина в пренатальном периоде, как и воздействие алкоголя, действительно имеет долговременные последствия для ребенка, но эти последствия довольно тонкие и поэтому их трудно связать с первопричиной. На данный момент мы просто не знаем, какими могут быть долговременные последствия (Lester et al., 1995).

Другие тератогены

К другим известным тератогенам относятся препараты, содержащие витамин А в количестве, превышающем норму, препараты, содержащие ртуть, свинец, такой препарат, как диетилстибестрол, и некоторые другие препараты. Предполагается, что многие лекарственные или химические вещества являются тератогенами, хотя мы не имеем еще достаточной информации для того, чтобы утверждать это с полной уверенностью. Нам известно о высоком тератогенном воздействии противосудорожных препаратов, которые назначаются больным эпилепсией, высоких доз радиации, аспирина, некоторых антидепрессантов, а также искусственных гормонов и пестицидов (Vorhees & Mollnow, 1987). У меня не хватит места, чтобы в деталях описать все, что известно (или неизвестно) в каждом случае, но позвольте мне сказать несколько слов по ряду препаратов, которые имеют широкое практическое применение.

Диетилстибестрол (ДЕС) — синтетический эстроген, который одно время повсеместно назначался беременным женщинам, имеющим угрозу выкидыша. Было выявлено, что высокий процент дочерей этих женщин имеют различные онкологические заболевания; сыновья в большинстве случаев имеют врожденный порок гениталий. Некоторые (но не все) исследования выявляют также, что среди сыновей отмечается большое количество страдающих бесплодием (Rosenblith, 1992; Wilcox et al., 1995).

Витамин А необходим в небольших количествах для развития эмбриона. Но большие дозы во время первых двух месяцев беременности (ежедневно 10 тыс. международных единиц (МЕ) или более) могут способствовать появлению таких, например, дефектов, как пороки развития головы, лица, сердца и нервной системы (e. g., Rothman et al., 1995). Ежедневная допустимая доза витамина А составляет 2700 МЕ. Большинство поливитаминов содержит 4–5 тыс. единиц, некоторые виды содержат 10 тыс. МЕ, а чистая капсула витамина А может содержать до 25 000 единиц.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Исследования Стрейсгут по воздействию алкоголя в пренатальном периоде

Самое лучшее исследование последствий воздействия алкоголя в пренатальном периоде проведено Анной Стрейсгут и ее коллегами (Olson et al., 1992; Streissguth et al., 1980, 1981, 1989, 1990, 1995), которые наблюдали группу свыше 500 женщин и детей начиная с первых дней беременности. Поскольку исследование началось перед тем, как информация о возможном негативном влиянии алкоголя во время беременности получила широкое распространение, выборка включает высокообразованных женщин среднего класса, которые соблюдали диету и не принимали наркотических веществ, но во время беременности употребляли алкоголь в умеренных или даже довольно больших количествах, т. е. то сочетание факторов, которое было бы невозможно повторить в настоящее время, по крайней мере в Соединенных Штатах или других странах, в которых широко освещаются негативные последствия употребления алкоголя во время беременности.

Стрейсгут тестировала детей несколько раз начиная непосредственно после рождения, затем повторно в младенческом возрасте, в возрасте 4 лет, в школьном возрасте и снова в 11 и 14 лет. Она обнаружила, что употребление алкоголя матерью во время беременности связано с замедленным и слабым сосанием у младенца; более низкими результатами по тестам интеллекта в 8 месяцев, 4 года и 7 лет; проблемами со вниманием и умением концентрироваться в 4, 7, 11 и 14 лет. Учителя также проранжировали 11-летних детей по критериям школьной успешности и проблемам поведения. По обоим этим критериям дети, матери которых употребляли самое большое количество алкоголя во время беременности, получили самые низкие оценки.

Стрейсгут также тщательно собирала информацию о курении и об употреблении других лекарственных препаратов во время беременности и интересовалась диетой матерей, уровнем их образования и повседневными привычками. Она обнаружила, что связь между употреблением алкоголя и низкими показателями ребенка остаются неизменными даже тогда, когда статистически учитываются и другие вредные факторы.

Если не принимать в расчет те случаи, когда у ребенка диагностировался алкогольный синдром плода, влияние умеренного потребления алкоголя во время беременности не является настолько обширным в абсолютном смысле, но оно имеет существенные практические последствия. Например, различия по IQ у детей в возрасте 7 лет, матери которых не употребляли алкоголь, и детей, матери которых употребляли 1 унцию алкоголя в день или больше во время беременности, было только на 6 баллов в выборке Стрейсгут (Streissguth et al., 1990). Однако это относительно небольшое абсолютное различие означает, что дети, подверженные воздействию алкоголя, в 3 раза чаще имеют IQ ниже 85 по сравнению с детьми матерей, не употребляющих алкоголь. Поэтому подвергавшиеся воздействию алкоголя дети переполняют специальные классы в школах и, возможно, доминируют среди прогульщиков в старших классах школы, а также составляют группу безработных в зрелом возрасте. Безусловно, эту зависимость необходимо подтвердить длительными лонгитюдными исследованиями.

Если вы беременны или планируете беременность, проверьте количество потребления этого витамина.

Аспирин — один из наиболее широко используемых препаратов; в больших дозах становится тератогенным веществом для животных. Люди редко принимают на-

столько большие дозы, чтобы этот эффект был выявлен непосредственно, но оказывается, что аспирин в небольших количествах может также иметь негативное воздействие на плод человека, если этот препарат принимается вместе с бензойной кислотой, которая широко применяется в качестве консерванта в таких продуктах, как кетчуп. Это сочетание, особенно в первом триместре, увеличивает риск появления физических пороков у эмбриона/плода.

Свинец. В большинстве индустриальных стран взрослые подвергаются воздействию довольно больших доз свинца, хотя производство бензина без содержания свинца в значительной мере способствовало снижению дозировки. Такой же эффект оказывала применяемая в Соединенных Штатах краска на основе свинца, запрещенная к производству в 1978 году, хотя в любом доме, построенном до 1978 года, можно найти по крайней мере немного краски, основанной на свинце. Дети могут подвергаться воздействию свинца пренатально (через свинец, содержащийся в крови матери), постнатально, посредством контакта с краской (вдыхая частицы краски в старых домах или обедая на окрашенном подоконнике) или находясь в сильно загазованном выхлопами машин месте, а также рядом с фабрикой, которая выбрасывает в воздух большое количество свинца.

Поскольку большинство детей подвергаются воздействию свинца не только пренатально, но и постнатально, чрезвычайно трудно выделить непосредственное воздействие свинца в пренатальном периоде. Самая подробная информация получена из нескольких замечательных лонгитюдных исследований, в которых дети наблюдались с момента рождения до раннего детства (e. g., Baghurst et al., 1992; 1995; Dietrich et al., 1993). Эти исследователи обнаружили устойчивую, но слабую связь между повышенным содержанием свинца в крови новорожденных и более низкими показателями *IQ* в более позднем возрасте. Если в период раннего детства ребенок подвергается воздействию высоких доз свинца, то в дальнейшем наблюдается выраженный негативный эффект не только в показателях *IQ*, но и в поведении, в способности концентрировать внимание (Needlman et al., 1996). Даже при довольно низких уровнях содержания свинца, уровнях, которые предварительно были классифицированы как «безопасные» по нормативным документам Соединенных Штатов и были обнаружены у детей, живущих в домах, построенных без применения «свинцовой» краски, мы наблюдаем негативные последствия. До недавнего времени, например, уровень в 20 микрограмм на децилитр считался приемлемым; последние исследования показывают, что *IQ* детей с таким уровнем содержания свинца в среднем на 2,6 балла ниже, чем у тех детей, показатель содержания в крови свинца у которых только 10 микрограммов на децилитр (Schwartz, 1994). Ввиду этих показателей центры по контролю за болезнями изменили нормативы, и теперь допустимый верхний предел исчисляется 10 микрограммами на децилитр.

Согласно последним данным, у 3–6% младенцев и маленьких детей в Соединенных Штатах уровень содержания свинца в крови превышает эти нормативы (Centers for Disease Control, 1997b), причем в большинстве своем это чернокожие или латиноамериканские дети, постоянно живущие в условиях загрязненной городской экологии (Berney, 1996). Таким образом, воздействие свинца может быть



Прекращение использования бензина, содержащего свинец, определенно, не решает всех проблем загрязнения воздуха, хотя это приносит пользу детям, поскольку они меньше подвергаются воздействию свинца.

одним из многих факторов, влияющих на более низкие средние показатели IQ детей, живущих в бедности.

Когда увеличилось количество исследований тератогенов, психологи убедились в том, что пренатальное развитие менее изолированный, менее защищенный процесс, чем считалось ранее. В частности, многие химические вещества, используемые в современных индустриальных странах, могут оказывать непредсказуемое воздействие на плод.

Влияние других факторов на пренатальное развитие

Диета

Другим существенным фактором, оказывающим существенное влияние на пренатальное развитие ребенка, служит диета матери. Решающее воздействие оказывает как общая адекватность диеты, измеряемая в калориях, так и наличие определенных важных питательных веществ.

Недостаточное питание. Как минимум для полноценного питания мать нуждается в достаточном количестве калорий и белка. Когда женщина испытывает существенный недостаток в питании во время беременности, особенно во время последних трех месяцев, существует повышенный риск появления на свет мертворожденного младенца, младенца с низким весом или смерти младенца в течение первого года жизни (Stein et al., 1975). Недостаточное питание существенно влияет на развитие нервной системы, что было обнаружено в исследованиях человека и млекопитающих животных. Например, крысы, у которых было существенно сокращено количество калорий во время плодного и раннего постнатального периодов, выявляют паттерн, который описывается как *остановка мозгового развития* и характеризуется формированием небольшого мозга с меньшим количеством дендритов и менее богатыми синаптическими образованиями (Pollitt & Gorman, 1994).

У человека мы видим подобные последствия в тех случаях, когда недостаток питания в пренатальном периоде был достаточно выраженным, чтобы послужить

причиной смерти плода или новорожденного. Аутопсия показывает, что эти младенцы имеют маленький мозг с меньшим количеством мозговых клеток и меньшим их количеством по сравнению с нормой (Geoegieff, 1994).

Нет единого мнения о том, существует ли сходное долговременное влияние на развитие мозга в случаях пренатального недостатка некоторых веществ, например белка, что характерно для большей части населения по всему миру. С одной стороны, дети, которые в пренатальный период недополучают питательные вещества, с большей вероятностью испытывают недостаток в питании или питательных веществах и после рождения, что часто сопровождается бедной стимуляцией в домашнем окружении. Поэтому чрезвычайно трудно отделить влияние пренатально питания от последствий постнатальной недостаточности. В то же время большинство экспертов в этой области оставили идею о том, что общий уровень пренатального недостатка в питательных веществах имеет прямое, необратимое, негативное влияние на развитие мозга (Pollitt et al., 1996; Ricciuti, 1993). Действительно, похоже, что происходящее напоминает некоторую вариацию паттерна взаимодействия, который я описала в главе 1 (вспомните рис. 1.3): недостаток питательных веществ в пренатальном периоде может сделать младенца более «уязвимым»; возможно, он будет менее энергичным, менее ответственным, не способным учиться на своем опыте. При отсутствии стимулирующей окружающей среды или в той среде, в которой ребенок постоянно недополучает питательные вещества, такой уязвимый ребенок, вероятно, будет плохо развиваться. Но стимулирующая окружающая среда может скомпенсировать уязвимость.

Этот паттерн хорошо проиллюстрирован результатами небольшого исследования Филипа Зескинда и Крэйга Рамея (Zeskind, Ramey, 1981). Они изучали небольшую группу из 10 младенцев, которые воспитывались в бедных семьях и родились экстремально истощенными, что обычно служит признаком недостаточного питания в пренатальном периоде. Половина этих детей были случайно отобраны в специальные дневные учреждения с обогащенной средой начиная 3-месячного возраста. Другие 5 детей с недостаточным питанием получали пособие в виде питания, но воспитывались дома в гораздо менее стимулирующем окружении. Остальные дети в дневном учреждении родились с нормальным весом, как и другие дети, которые воспитывались дома и были включены в исследование. В табл. 2.5 приведены показатели IQ этих 4 групп детей в 3-летнем возрасте. Как вы видите, результаты хорошо соотносятся с моделью Хоривитц. Младенцы с недостаточным питанием

Таблица 2.5

Опыт после рождения	Статус пренатального питания	
	недостаточное питание	хорошее питание
Обогащенная среда дневного учреждения	96, 4	98, 1
Домашнее воспитание	70, 6	87, 7

(Источник: Zeskind & Ramey, 1981, p. 215)

Вопрос для размышления

Какой вид исследования вам пришлось бы провести, чтобы выяснить, полезно ли для беременных женщин поддерживать высокий уровень физической активности, например совершать пробежки 30 миль в неделю?

достигали успехов в стимулирующем окружении дневного центра, но в менее поддерживающем окружении их достижения были экстремально низкими. Младенцы с хорошим питанием также лучше развивались в дневном учреждении, чем дома, но различие было не таким значительным.

Таким образом, недостаточное питание приводит к «уязвимости», которую можно компенсировать только обогащенной окружающей средой.

Фолиевая кислота. Жизненно важное питательное вещество, значение которого в период беременности изучили только недавно, это витамин В, который в основном содержится в печени, бобах, листьях зеленых овощей, брокколи, апельсиновом соке, обогащенных кашах для завтрака и зерновых продуктах, особенно пшеничных зародышах. Недостаточное потребление этого вещества может привести к такой деформации нервной трубки, как расщелина позвоночника, при которой нижняя часть позвоночного столба не закрывается (Butterworth & Bendich, 1996). Многие (но не все) из таких детей умственно отсталые; большинство страдают параличом нижних конечностей. Поскольку нервная трубка формируется в основном во время самых первых недель беременности, еще до того, как женщина может узнать, что беременна, то очень важно для женщины, планирующей беременность, поддерживать по крайней мере минимальный уровень фолиевой кислоты — 400 микрограммов в день. Большинство женщин, однако, не получают достаточного количества фолиевой кислоты из продуктов повседневного питания или мультивитаминов (Dayly et al., 1997). Чтобы повысить потребление фолиевой кислоты до желаемого уровня, Комитет по питанию и лекарственным препаратам Соединенных Штатов рекомендует добавлять 140 микрограммов фолиевой кислоты на каждые 100 граммов обогащенной муки, таким образом, значительно увеличивая вероятность потребления большинством женщин достаточного количества фолиевой кислоты.

Прирост веса. Количество калорий в рационе женщины должно увеличиться от 10 до 20% во время беременности для того, чтобы обеспечить необходимый прирост веса. В конце 1960-х годов в Соединенных Штатах педиатры обычно рекомендовали беременным женщинам ограничить прирост веса до 15 или 20 фунтов; считалось, что больший прирост увеличивает риск осложненных родов и других нарушений. Начиная с 1970-х годов, однако, появились новые данные, показывающие, что прирост веса в таком небольшом количестве связан с повышенным риском рождения младенца с низким весом и с неврологическими повреждениями (e. g., Carmichael & Abrams, 1997; Hickey et al., 1996; Zhou & Olsen, 1997). Такая информация привела к тому, что были пересмотрены в сторону увеличения рекомендуемые цифры прироста веса во время беременности. Самые современные руководства, опубликованные в 1990 году Национальным институтом медицины, обосновывают рекомендуемый прирост веса исходя из соотношения роста и веса женщины до беременности, как показано на табл. 2.6.

К сожалению, слишком малый прирост в весе во время беременности грозит именно тем женщинам, которые составляют группу риска по различным видам от-

Таблица 2.6

Современные рекомендации по прибавлению веса во время беременности

Весовая категория до беременности	Рекомендуемый прирост веса
<i>Ниже нормы</i> (90% или менее от рекомендуемого веса для данного роста)	28–40 фунтов
<i>Норма</i>	25–35 фунтов
<i>Избыточный вес</i> (от 120 до 135% от рекомендуемого веса для данного роста)	15–25 фунтов
<i>Ожирение</i> (135% или более от рекомендуемого веса для данного роста)	15 фунтов или более

клонений: тем, кто имеет низкую весовую категорию до беременности, женщинам старше 35 лет, женщинам с низким образованием и афроамериканским женщинам (Abrams, 1994; Centers for Disease Control, 1992).

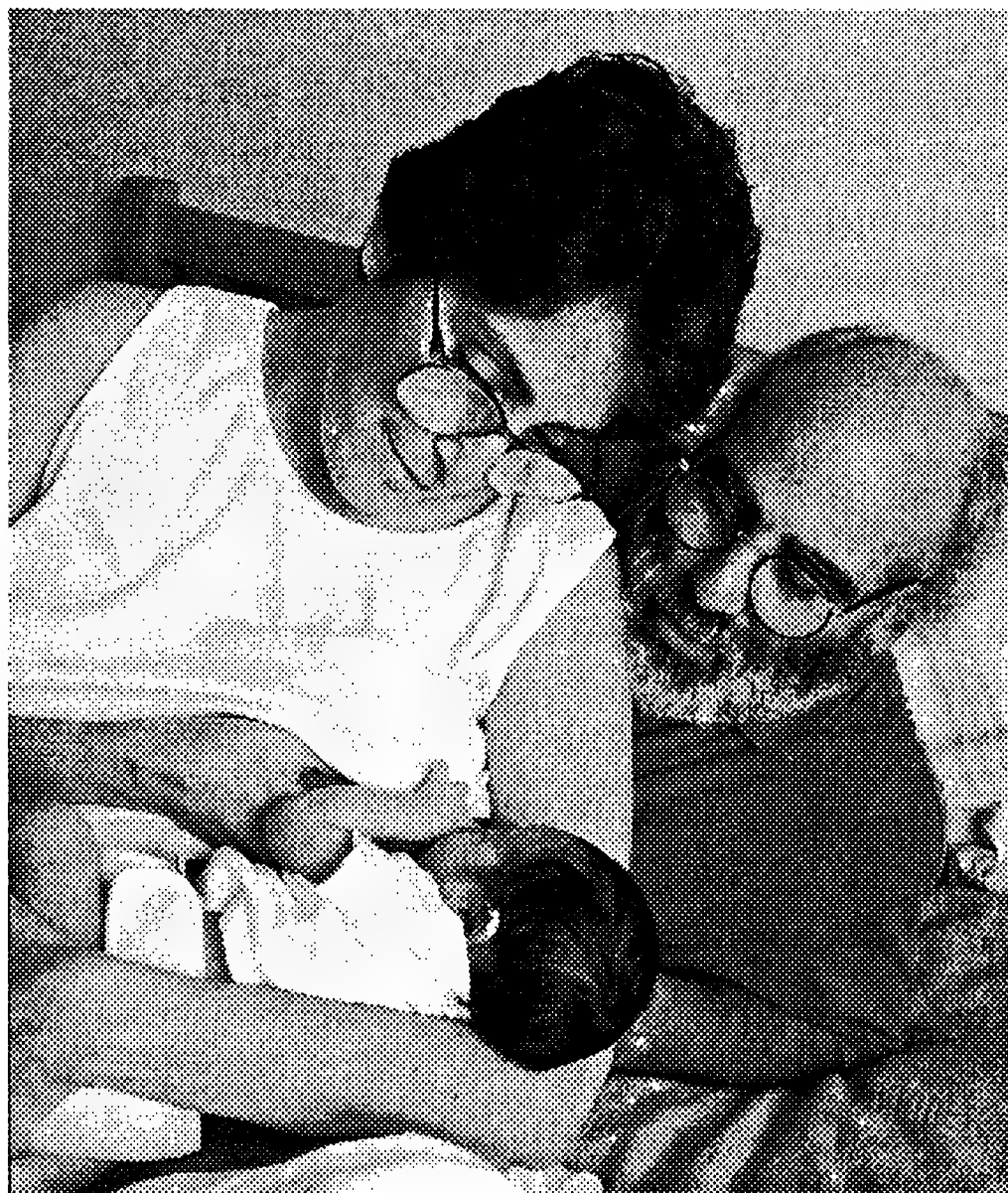
В то же время существует риск, связанный с прибавлением избыточного веса. В частности, женщинам, которые прибавляют больше, чем рекомендуется по таблице, с большей вероятностью будут показаны роды посредством кесарева сечения (Abrams, 1994 Brost et al., 1997); эти женщины также склонны к послеродовому ожирению, что приводит к целому ряду других проблем со здоровьем, включая сердечные заболевания и диабет (Johnson & Yancey, 1996). Рекомендуемый прирост представляется оптимальным, хотя существует широкий диапазон возможностей у разных женщин.

Наконец, у женщин, которые страдают ожирением еще до наступления беременности, существует дополнительный риск, не зависящий от дальнейшего прироста веса. У таких женщин вероятность рождения ребенка с дефектами нервной трубки почти в два раза выше, несмотря на прием фолиевой кислоты (Shaw et al., 1996; Werler et al., 1996). Этот факт свидетельствует о необходимости снижения веса до наступления беременности женщинам, которые страдают ожирением.

Возраст матери

Одной из интересных особенностей современной семейной жизни как в Соединенных Штатах, так и во многих других индустриальных странах является тот факт, что женщины откладывают первую беременность до тридцатилетнего возраста и позднее. В 1994 году 22,1% перворожденных в Соединенных Штатах родились от женщин старше 30 лет, что более чем в 2 раза выше, чем в 1970 году (U. S. Bureau of the Census, 1996). Конечно, женщины имеют много причин для отсрочки первой беременности. Основная из них — увеличивающаяся необходимость второго дохода в семье и желание молодых женщин завершить обучение и сделать первые шаги в карьере до рождения ребенка. Я не собираюсь обсуждать все «за» и «против» такого выбора. То, что я действительно намерена сделать, так это исследовать данный вопрос, который имеет отношение к нашей теме, так как речь идет о влиянии возраста матери на протекание беременности и развитие плода.

Современные исследования показывают, что оптимальное время для первой беременности — первые несколько лет после 20. Матери старше 30 лет (особенно



Матерей старшего возраста, подобно этой, становится все больше в Соединенных Штатах и других развитых индустриальных странах. Матери старше 30 лет (особенно старше 35 лет) и их дети составляют группу риска по ряду проблем во время беременности и родов, и это важная причина для того, чтобы задуматься, если вы решили отложить рождение ребенка

старше 35 лет) составляют группу риска по ряду проблем, таких как выкидыш, мертворожденный ребенок, тяжелое протекание беременности и родов, например высокое артериальное давление или кровотечение, показания к кесареву сечению и смерть во время беременности или родов (Berkowitz et al., 1990; Hoyert, 1996; McFalls, 1990; Peipert & Bracken, 1993).

Младенцы, которые родились от матерей старшего возраста, также попадают в группу риска. В частности, большое количество исследований, которые проводились в разных индустриальных странах, показывают, что риск смерти плода (по любой из различных причин) выше среди матерей 35-летнего возраста и старше, даже когда матери в каждой возрастной группе получали хорошую пренатальную помощь (Snattingius et al., 1993; Fretts et al., 1995). Кроме известного риска синдрома Дауна дети, которые родились от матерей старшего возраста, не составляют группу повышенного риска в отношении врожденных аномалий, но отсроченная первая беременность, очевидно, остается дополнительным риском для матери и ребенка, несмотря на улучшение в пренатальном и неонатальном сопровождении.

Риск для матери и ребенка также высок на другом конце возрастного континуума, среди очень молодых матерей. Поскольку матери-тинейджеры, как правило, живут в бедных семьях, а потому реже получают адекватную пренатальную помощь, то трудно отделить случайные факторы. Однако необычайно хорошо спланированное новое исследование устанавливает довольно четкую связь.

Алисон Фразер и ее коллеги (Fraser et al., 1995) изучили 135 088 белых женщин и девушек в возрасте от 13 до 24 лет, которые родили детей в штате Юта между 1970 и 1990 годами. Это необычная выборка для изучения данного предмета: почти две трети матерей-тинейджеров в этой группе состояли в браке и большинство из них получали адекватную пренатальную помощь; 95% продолжали посещать школу.

Эти особые условия позволили Фразер разделить влияние этнических факторов, бедности, супружеского статуса и возраста матери, т. е. всех тех факторов, которые оказываются смешанными в исследованиях материнства среди тинейджеров. В целом Фразер выявила более высокий уровень неблагоприятного исхода беременности среди матерей 17-летнего возраста и младше, чем среди матерей 20-летнего возраста и старше. Количество преждевременных родов было в два раза выше; случаи рождения ребенка с низким весом также наблюдались в два раза чаще. Данные различия были обнаружены даже среди матерей, которые были замужем, не бросили школу и получали адекватную пренатальную помощь. В еще более рискованном положении находились те матери-тинейджеры, которые не получали адекватную пренатальную помощь, но даже хороший уход не снижал повышенного риска возникновения проблем, связанных с ранней беременностью.

Однако почти неизвестно, почему существует повышенный риск. Наиболее вероятное объяснение связано с определенными негативными биологическими последствиями беременности у девочек, собственное развитие которых еще не завершилось.

Стресс и эмоциональное состояние

Образ негативного исхода беременности на фоне эмоционального или физического стресса изначально возник в фольклоре, но до сих пор не получил достаточного научного обоснования (Grimes, 1996). Результаты изучения животных очевидны: подверженность беременных самок стрессовым факторам, таким как жара, свет, шум, шок или теснота, увеличивает риск рождения потомства с низким весом, а также появления у потомства последующих проблем (Schneider, 1992). Исследование людей труднее интерпретировать, поскольку оно неизбежно предполагает проведение квазиэксперимента, а не случайный отбор субъектов. Женщины, которые переживают сильный стресс, вероятно, отличаются по другим характеристикам от тех женщин, которые его не испытывают, поэтому труднее обнаружить прямую каузальную связь. Тем не менее несколько последних исследований действительно показывают, что стрессогенные жизненные события, эмоциональный дистресс и физический стресс связаны с незначительным увеличением отклонений, таких, например, как низкий вес новорожденного, повышенное артериальное давление матери и определенные физические проблемы у младенца, например расщелина нёба или респираторные нарушения (Hedegaard et al., 1996; Henriksen et al., 1995; Sandman et al., 1997). Влияние кажется незначительным, но, изучая литературу по данному вопросу, я сделала вывод о том, что стресс действительно оказывает вредное воздействие.

Обзор факторов риска и долговременных последствий пренатальных проблем

Каждый раз, когда я вновь пишу эту главу, я осознаю, что перечень отклонений становится все более длинным и все более устрашающим. Педиатры, биологи и физиологи продолжают находить новую информацию как о глобальных, так и о тонких последствиях пренатальных отклонений, поэтому количество мер предосторожности для беременных женщин увеличивается каждый год, если не каждый месяц.

Ирония заключается в том, что слишком много беспокойства о возможных последствиях может привести к увеличению тревоги у женщины, а тревога входит в перечень мер предосторожностей! Поэтому, перед тем как начать беспокоиться слишком сильно, давайте спокойно оценим имеющуюся информацию.

Во-первых, позвольте мне еще раз подчеркнуть, что *большинство* беременностей протекает нормально и в основном без эксцессов, большинство детей рождаются здоровыми. Во-вторых, каждая женщина может осуществить превентивные мероприятия, чтобы сократить риск для себя и ее будущего ребенка. Она может сделать соответствующие прививки, бросить курить и употреблять алкоголь (поскольку алкогольный синдром плода можно полностью предотвратить, если отказаться от алкоголя), соблюдать диету и следить за достаточной прибавкой веса, а также вместе с будущим отцом пройти генетическую консультацию. Кроме того, женщины могут получать раннюю и регулярную помощь во время беременности. Многие исследования показывают, что матери, которые получают адекватную пренатальную помощь, сокращают возможный риск для себя и своих детей (e. g., Hoyer, 1996). Вот только один пример: Жан Мюррей и Мертон Бернфилд (Murray, Bernfield, 1988) при исследовании более чем 30 тыс. новорожденных обнаружили, что риск рождения ребенка с низким весом был более чем в три раза выше среди женщин, которые получали неадекватную пренатальную помощь, по сравнению с получившими адекватную помощь, и этот паттерн наблюдался как среди чернокожих, так и среди белых. Процент женщин, получающих адекватную пренатальную помощь, увеличился в Соединенных Штатах за последние годы, но все же необходимо еще многое сделать. В 1996 году 18,2% из числа всех матерей не получали пренатальную помощь по крайней мере до наступления второго триместра и 4,1% либо не получали помощь совсем, либо впервые встретились со специалистом только на последних месяцах беременности (Guyer et al., 1996). Случаи неадекватной помощи в два раза чаще встречались среди чернокожих матерей, чем среди белых, и в обеих группах неадекватная помощь была больше распространена среди матерей, живущих в бедности, и среди матерей-тинейджеров.

Из этих статистических данных видно, что уровень **детской смертности** в Соединенных Штатах продолжает оставаться относительно высоким. Детская смертность определяется как смерть младенца во время родов или в первый год жизни. Хорошей новостью является то, что за последние десятилетия уровень детской смертности неуклонно и довольно резко снижается, и если в 1970 году было отмечено 20,0 случаев смерти на 1000 младенцев, то в 1996 году — 7,2 на 1000 (Guyer et al., 1997). Но даже этот показатель помещает Соединенные Штаты на 21-е место среди стран всего мира по уровню детской смертности, при этом детская смертность более чем в два раза выше среди чернокожих, чем среди белых (14,6 и 6,3 соответственно в 1996 году). Фактически во всех европейских странах, где пренатальная помощь бесплатна или доступна всем, отмечается низкий уровень детской смертности, так же как в Японии (самый низкий уровень), Гонконге и Сингапуре.

Соединенные Штаты представлены с негативной стороны при таком сравнении, частично потому, что у нас действительно много младенцев составляют группу риска, особенно в связи с низким весом новорожденного (с преобладанием афро-

американских детей). В то же время традиционные статистические методы сравнения работают не в пользу Соединенных Штатов, поскольку мы учитываем каждого младенца, который живет даже несколько минут, тогда как многие другие страны этого не делают. Это означает, что новорожденные, которые умирают через несколько часов или дней после родов, причисляются к категории умерших детей в Соединенных Штатах, но в других странах они считаются мертворожденными (e. g., Sachs et al., 1995). Однако даже если в Соединенных Штатах будут исключены из статистического рейтинга все случаи смерти детей в первый час после родов, уровень детской смертности все же останется выше, чем в других 17 странах (Wegman, 1996).

Различия в детской смертности между чернокожими и белыми в Соединенных Штатах также остаются тревожными и заслуживают того, чтобы об этом было сказано нескольких слов (Singh & Yu, 1995). Различия существовали по крайней мере с момента начала ведения записей (1915) и с тех пор не *уменьшались*. Они были обнаружены даже тогда, когда исследователи сравнили только младенцев, рожденных от матерей, получивших образование в колледже (Schoendorf et al., 1992). Педиатры и физиологи еще не выяснили всех причин этого расхождения, хотя очевиден один существенный фактор: младенцы, которые родились от афроамериканских матерей, с большей вероятностью рождаются преждевременно и поэтому имеют низкий вес. Когда сравниваются только доношенные дети с нормальным весом, детская смертность в этих двух группах примерно одинакова. Эта информация только отбрасывает объяснение на шаг назад. Нам все еще необходимо знать, почему среди афроамериканцев отмечается столько недоношенных младенцев с низким весом, но ответ на этот вопрос остается неясным.

Третье основное замечание, касающееся пренатальных проблем, состоит в следующем: если что-либо сделано не так, то, скорее всего, это поправимо и негативные последствия для ребенка будут временными, а не длительными. Многие физические дефекты лечатся после рождения.

Конечно, некоторые негативные последствия *действительно* длительны и имеют долговременные последствия для ребенка. Хромосомные аномалии, включающие синдром Дауна и отклонения в наборе половых хромосом, долговременны и обычно связаны с умственной отсталостью или проблемами в школе. Некоторые тератогены также имеют долговременное влияние, например алкогольный синдром плода и глухота вследствие краснухи — серьезные состояния. Как вы увидите в главе 3, каждый младенец с низким весом (менее 1500 граммов) имеет низкий IQ и повышенный риск возникновения стойких долговременных проблем в обучении, несмотря на стимулирующую окружающую среду, в которой они воспитываются.

Однако многие из последствий, о которых я говорила в этой главе, могут быть выявлены только в течение первых нескольких лет жизни ребенка и только в определенных семьях. В основном связь между пренатальными проблемами и их долговременными последствиями фактически осуществляется по одному и тому же паттерну, о котором я говорила в связи с недостаточным питанием: устойчивые проблемы наблюдаются с большей вероятностью в тех случаях, когда среда, в которой воспитывается ребенок, не является поддерживающей и стимулирующей.

Клэр Копп привела в качестве примера ситуацию, когда экстремальная перинатальная ситуация (например, инфекции, кислородная недостаточность, низкий вес новорожденного) действует наподобие встряски, в результате которой система получает повреждения, но не разрушается безвозвратно. Со временем благодаря уходу и питанию система может быть полностью восстановлена, тогда как при отсутствии адекватной помощи она восстановится только частично (Корр, 1994, р. 19).

Поэтому не только пренатальные проблемы сами по себе служат причиной последующих трудностей; именно сочетание пренатальной проблемы и относительно неблагоприятного окружения в раннем периоде приводит к долговременным негативным последствиям. Поэтому не отчаивайтесь, когда читаете длинный список предосторожностей и потенциальных нарушений. Ситуация не такая печальная, как кажется на первый взгляд.

Половые различия в пренатальном развитии

Поскольку почти все пренатальное развитие контролируется последовательными цепочками созревания, которые одинаковы как для мужских, так и для женских особей нашего биологического вида, в пренатальном развитии не наблюдается значительных половых различий. Все же они существуют, образуя основу для тех физических различий, которые мы увидим в последующие возрастные периоды.

- Примерно между 4-й и 8-й неделями после зачатия эмбрион мужского пола начинает вырабатывать мужской гормон **тестостерон** из рудиментарных яичек. Если этот гормон не вырабатывается или вырабатывается в недостаточном количестве, эмбрион приобретает демаскулинные черты, вплоть до формирования женских гениталий. Женский эмбрион в пренатальном периоде не вырабатывает эквивалентного гормона. Однако случайное наличие мужского гормона в определенный критический период, что может произойти, например, вследствие приема матерью какого-либо лекарственного препарата или вследствие генетического заболевания, которое называется **врожденной гиперплазией надпочечника**, приводит к «дефеминизации» или маскулинизации плода женского пола, иногда — к развитию подобия мужских гениталий, а в дальнейшем к маскулинному поведению (Coller & Hines, 1995).
- Несколько гормонов, которые влияют на развитие гениталий в пренатальном периоде (в частности, тестостерон у мужчин), оказывают воздействие и на развитие мозга, в результате приводя к тонким различиям между мужчинами и женщинами и влияя на паттерн секреции гормона роста в подростковом периоде, уровень физической агрессии и относительное доминирование правого и левого полушарий мозга (Ruble & Martin, 1998; Todd et al., 1995). Исследовательские данные в этой области все еще фрагментарны; очевидно, что какую бы роль пренатальные гормоны ни играли в развитии мозга, его строение и функционирование чрезвычайно сложное, но вопросы, поставленные исследователями, весьма интересны.

- Девочки развиваются немного быстрее в некоторых аспектах пренатального развития, в частности, в развитии костей. На момент рождения они опережают мальчиков в развитии костей на 4–6 недель (Tanner, 1990).
- Несмотря на более активное развитие девочек, мальчики весят при рождении больше, имеют больший рост, более развитую мускулатуру и меньшее количество жировых клеток. Например, данные Соединенных Штатов свидетельствуют о том, что в среднем длина и вес мальчиков составляют соответственно 20 дюймов и 7 ¼ фунтов по сравнению с 19 ¼ дюймами и 7 фунтами у девочек (Needlman, 1996).
- Мальчики значительно более уязвимы ко всем видам пренатальных проблем. Происходит гораздо большее количество зачатий мальчиков, чем девочек (порядка 120–150 эмбрионов мужского пола на каждые 100 эмбрионов женского пола), но множество эмбрионов мужского пола спонтанно абортируются. Родается около 105 мальчиков на каждые 100 девочек. Мальчики также чаще получают повреждения при родах (возможно, поскольку они больше) и имеют больше врожденных пороков развития (Zaslow & Hayes, 1986).

Поразительное половое различие — уязвимость — особенно интригующее, поскольку оно устойчиво на протяжении всей жизни. Мужчины имеют более короткую продолжительность жизни, более высокий уровень поведенческих проблем, больше проблем в обучении и, как правило, более негативную реакцию на стрессы, например развод. Одно из возможных объяснений может лежать в основе генетических различий. Сочетание хромосом XX обеспечивает девочке большую защиту от синдрома ломкой X-хромосомы и от любых «плохих» генов, которые могут передаваться на X-хромосоме. Например, генетики обнаружили, что ген, влияющий на чувствительность к инфекционным заболеваниям, передается на X-хромосоме (Brooks-Gunn & Matthews, 1979). Поскольку мальчики имеют только одну X-хромосому, такой ген с большей вероятностью найдет выражение в фенотипе мальчика.

Различия, обусловленные принадлежностью к социальному классу

В главе 14 я буду говорить гораздо подробнее о влиянии бедности и других социальных классовых различий на развитие, но я не могу оставить эту главу без информации о влиянии социального положения на уровень риска при беременности и родах.

Последовательные цепочки развития плода, очевидно, одинаковы для представителей всех классов, но многие из проблем, которые могут оказать негативное воздействие на пренатальное развитие ребенка, более распространены среди бедных. Например, в Соединенных Штатах среди матерей, которые не учились в средней школе, почти в два раза чаще наблюдается рождение младенца с низким весом или случаи мертворождения по сравнению с матерями, получившими образование в колледже. Женщины из бедных слоев населения с большей вероятностью беременеют в раннем возрасте и имеют больше беременностей в целом, и вероятность

того, что они получили прививку против краснухи, очень низка. Кроме того, они реже обращаются за пренатальной помощью или обращаются на поздних сроках беременности. Значительное количество этих различий могло бы быть устранено в Соединенных Штатах, если бы мы захотели обеспечить доступ к ресурсам, необходимым для качественной универсальной пренатальной помощи. Мы могли бы существенно сократить не только уровень детской смертности, но также уровень физических отклонений и, возможно, даже умственной отсталости. Равноправный доступ к помощи не является единственным ответом. В Скандинавских странах, например, в которых такая помощь доступна всем, сохраняются классовые различия по показателям детской смертности и рождения детей с низким весом (Bakkeig et al., 1993). Тем не менее я все же убеждена, что доступ к высококвалифицированной пренатальной помощи является минимальной задачей. Наряду с другими причинами это позволило бы сэкономить значительные средства на протяжении длительного периода, поскольку гораздо дешевле обеспечить пренатальную помощь, чем компенсировать низкий вес новорожденного или выраженные нарушения обучения. В конце концов, существует и более веский аргумент: с моей точки зрения, каждый ребенок имеет *право* на самое лучшее начало своей жизни.

Резюме

1. В момент зачатия 23 хромосомы сперматозоида соединяются с 23 хромосомами яйцеклетки, образуя набор из 46 хромосом, который будет воспроизведен в каждой клетке зарождающегося организма. Каждая хромосома содержит длинную цепочку дезоксирибонуклеиновой кислоты (ДНК), составляющую специфические сегменты, названные генами.
2. Пол ребенка определяется 23-й парой хромосом, при этом сочетание XX характерно для девочек, а сочетание XY — для мальчиков.
3. Генетики проводят различия между генотипом, который является паттерном наследуемых характеристик, и фенотипом, который является результатом взаимодействия генотипа и окружающей среды.
4. Во время первых дней после зачатия, называемых зародышевой стадией развития, первоначальная клетка начинает делиться, проходит по фаллопиевой трубе и вживляется в стенку матки.
5. Вторая стадия — эмбриональный период, который длится до 8-й недели после зачатия, включает развитие различных структур, которые поддерживают развитие плода (плацента), а также образование зачатков всех систем органов.
6. В последние 30 недель беременности, называемые плодным периодом, происходит рост и усовершенствование всех систем органов.
7. Все нейроны, которые когда-либо будет иметь индивид, образуются между 10-й и 20-й неделями беременности, но развитие аксона и дендритов каждого нейрона происходит в основном в последние два месяца беременности и в первые несколько лет после рождения.

8. Нормальное пренатальное развитие в значительной мере определяется созреванием — «дорожной картой», содержащейся в генах. Могут происходить нарушения в последовательности; время нарушения определяет природу и выраженность последствий, иллюстрируя принцип критических периодов.
9. Отклонения от нормального паттерна могут закладываться в момент зачатия в результате хромосомных аномалий, как в случае синдрома Дауна, или посредством передачи генов специфических заболеваний.
10. До зачатия возможно проверить родителей на наличие генов многих наследственных заболеваний. После зачатия применяют несколько диагностических техник для определения дефектов нервной трубки у плода, хромосомных аномалий или заболеваний, полученных в результате приобретения рецессивного гена.
11. Отдельные заболевания, которыми страдает мать, могут поразить ребенка, к таким заболеваниям относятся краснуха, СПИД и ЦМВ. Каждое из этих заболеваний может привести к заболеванию или физическим аномалиям у ребенка.
12. Такие вещества, как алкоголь и никотин, оказывают существенно вредное воздействие на развитие плода; чем выше доза, тем шире потенциальное влияние.
13. Также важна диета матери. Если она сильно недоедает, существует повышенный риск мертворождения, рождения ребенка с низким весом и детской смертности во время первого года жизни. Однако гораздо труднее установить долгосрочные последствия менее выраженного недостаточного питания.
14. Необходим достаточный уровень фолиевой кислоты, чтобы помочь предотвратить дефекты нервной трубки.
15. Матери старшего возраста и очень молодые матери составляют группу повышенного риска, так же как и их дети.
16. Высокий уровень тревоги или стресса у матери может также увеличить риск осложнений беременности или нарушений у младенца, хотя исследовательские данные в этой области неоднозначны.
17. Во время эмбрионального периода XY-эмбрион вырабатывает гормон тестостерон, который стимулирует рост мужских гениталий и обеспечивает развитие мозга по «мужскому» типу. Без этого гормона эмбрион развивается как особь женского пола, как и нормальный XX-эмбрион.
18. Другие половые различия в пренатальном развитии немногочисленны по своему количеству. Мальчики развиваются медленнее и отличаются большей уязвимостью к большинству видов пренатальных стрессов по сравнению с девочками.

Основные термины

Аксон (*axon*) — длинный отросток нейрона; окончания волокон аксона служат проводниками синаптической связи с дендритами других нейронов.

Алкогольный синдром плода (*fetal alcohol syndrome, FAS*) — физические и психические отклонения, включающие психические нарушения и незначительные физические аномалии; отмечаются чаще всего у детей тех матерей, которые страдают алкоголизмом.

Альфа-фетопротеиновый тест (*alfa-fetoprotein test*) — пренатальный диагностический тест, предназначен для выявления возможных дефектов нервной трубки. Может также использоваться в комбинации с другими тестами для диагностики синдрома Дауна и других хромосомных аномалий.

Амнион (*amnion*) — мешок или сумка, заполненная жидкостью, в котором эмбрион и плод находятся во время пренатального периода.

Амниоцентез (*amniocentesis*) — пункция плодного пузыря, медицинский тест для выявления генетических отклонений у эмбриона/плода, который проводится на 15–18-й неделях беременности.

Бластоциста (*blastocyst*) — название массы клеток приблизительно на 4–10-й день после оплодотворения.

Ген (*gene*) — сегмент ДНК, содержащий особым образом закодированную информацию; влияет на один или несколько специфических процессов в организме.

Генетическая передача, сцепленная с полом (*sex-linked transmission*) — паттерн генетической передачи, который наблюдается, когда критический ген несет часть X-хромосомы, которая не соответствует генетическому материалу Y-хромосомы. Такие болезни, как гемофилия, имеют в своей основе этот генетический паттерн.

Генотип (*genotype*) — набор характеристик и потенциальных свойств, заложенных в генах каждого человека. Модифицируется в фенотип под влиянием приобретенного опыта.

Гетерозиготность (*heterozygous*) — термин, описывающий генетический принцип, когда пара генов в любом местоположении несет различные признаки, например карие глаза от одного родителя и голубые глаза от другого.

Глиальные клетки (*glial cells*) — один из двух основных классов клеток, составляющих нервную систему, обеспечивают ее постоянство и организацию, являются «клеем» системы.

Гомозиготность (*homozygous*) — термин, описывающий генетический принцип, когда пара генов в любом местоположении несет один признак.

Дезоксирибонуклеиновая кислота (ДНК) (*deoxyribonucleic acid*) — химическое вещество, из которого состоят гены.

Дендриты (*dendrites*) — разветвленная часть нейрона, посредством дендритов осуществляется синаптическая связь с другими нервными клетками. Дендриты формируются в конце второго месяца пренатального развития и в первый год жизни.

Детская смертность (*infant mortality*) — смерть ребенка во время родов или на первом году жизни. Количество таких случаев в какой-либо стране или подгруппе называют уровнем детской смертности.

Дизиготные близнецы (*dizygotic twince*) — дети от одной беременности, наступившей в результате оплодотворения двух яйцеклеток. Генетически двуяйцевые близнецы ничем не отличаются от любой другой пары братьев или сестер.

Идентичные близнецы (*identical twins*) — дети от одной беременности, наступившей в результате оплодотворения одной яйцеклетки. Дети в таком случае являются генетическими клонами друг друга. Синоним: гомозиготные близнецы.

Имплантация (*implantation*) — процесс, обычно происходящий на второй неделе после оплодотворения, во время которого бластоциста прикрепляется к стенке матки.

Краснуха (*rubella*) — разновидность кори; если заболевание наступит во время первых нескольких недель беременности, то может привести к серьезным нарушениям в развитии эмбриона или плода.

Матка (*uterus*) — внутренний орган женщины, в котором происходит имплантация бластоцисты и развитие эмбриона/плода.

Нейромедиаторы (*neurotransmitters*) — химическое вещество в синапсах, ответственное за передачу сигналов от одного нейрона к другому.

Нейрон (*neuron*) — второй основной класс клеток нервной системы, который отвечает за передачу и прием нервных импульсов.

Нервная трубка (*neural tube*) — полость цилиндрической формы на первых неделях после зачатия, из которой в конечном итоге образуется головной и спинной мозг.

Плацента (*placenta*) — орган, формирующийся во время беременности и соединяющий плод и стенку матки. Плацента соединяет плод со стенкой матки и фильтрует питательные вещества из крови матери, функционируя в качестве печени, легких и почек плода.

Плод (*fetus*) — название формирующегося организма начиная с 8-й недели после зачатия и до рождения.

Полигенетическое наследование (*polygenic inheritance*) — способ генетической передачи, при которой многочисленные гены вносят вклад в формирование сложных функций, что характерно для таких комплексных структур, как, например, умственные способности или темперамент.

Половые клетки (*gametes*) — сперматозоид и яйцеклетка, которые в отличие от других клеток организма содержат только 23 хромосомы, а не 23 пары хромосом.

Проба ворсинок хориона (*chorion villus sampling*) — процедура пренатальной генетической диагностики, которая состоит в заборе образца клеток плаценты. В отличие от медицинского теста амниоцентеза может быть осуществлена на более ранних сроках беременности, но при этом сопряжена с несколько более высоким риском.

Пуповина (*umbilical cord*) — полая трубка, соединяющая эмбрион/плод с плацентой; содержит две артерии и одну вену.

Синапс (*synapse*) — область контакта нервных клеток между собой, где осуществляется передача нервных импульсов от одного нейрона к другому посредством химических веществ, названных нейромедиаторами.

Синдром Дауна (*Down syndrome*) — генетическая аномалия, при которой в 21-й паре хромосом содержатся три хромосомы вместо двух. Дети с этим заболеванием обычно имеют характерный внешний вид и психические нарушения.

Ультразвуковое обследование (*ultrasound*) — вид пренатальной диагностики, изучение движения плода посредством высокочастотных звуковых волн. Используется для выявления физических отклонений, например дефектов нервной трубки, а также для определения срока беременности и количества оплодотворенных яйцеклеток.

Фаллопиева труба (*fallopian tube*) — труба, соединяющая яичник и матку, по которой фолликула движется к матке и в которой обычно происходит зачатие.

Фенотип (*phenotype*) — выражение характерного набора генетической информации в специфической внешней среде; результат взаимодействия генетических факторов и влияния внешней среды.

Хорион (*chorion*) — наружный слой клеток в бластоцистарном периоде пренатального развития, из которого формируются плацента и пуповина.

Хромосомы (*chromosomes*) — структуры, несущие генетическую информацию; в каждой клетке насчитывается по 23 пары. Каждая хромосома состоит из множества сегментов, названных генами.

Эмбрион (*embryo*) — название формирующегося организма в пренатальном периоде, приблизительно с 3–8-й недели после зачатия, когда происходит имплантация бластоциста в стенку матки.

Яйцеклетка (*ovum*) — половая клетка женщины, из которой при оплодотворении мужским сперматозоидом развивается организм.

Роды и новорожденный ребенок

Постарайтесь представить, что вы женщина на 9-м месяце первой в вашей жизни беременности. Долгие месяцы пренатальной жизни закончились, и ребенок должен скоро родиться. Если вы похожи на большинство современных матерей, вы и ваш партнер уже решили, где и в каких условиях будут происходить предстоящие роды: вы оба посещали пренатальные занятия; вы постарались подготовить себя к тому, каким будет ребенок и как появление нового члена семьи изменит вашу жизнь. Вы немного беспокоитесь о том, как пройдут роды и не очень представляете себе, что ожидать от будущего ребенка, справитесь ли вы, но страстно желаете, чтобы волнующие события поскорее начались.

В этой главе я хотела бы ответить на вопросы, которые молодые родители обоснованно задают о родах и новорожденном ребенке. Имеет ли значение, где родится ребенок: дома или в больнице? Важно ли, чтобы отец присутствовал при родах или нет? Что произойдет, если роды преждевременные или если что-то происходит не так? Я также хочу описать начало независимой жизни ребенка так, чтобы вы могли получить представление о качествах и навыках, с которыми ребенок начинает долгий путь развития. За последние несколько десятилетий исследователи обнаружили, что беспомощный новорожденный действительно обладает широким спектром довольно характерных способностей. Это открытие изменило не только информацию, которую предоставляли родителям, но также существующие теории развития.

Роды

Стадии родов

В норме процесс родов можно разделить на три стадии неравной длины.

Первая стадия родов представляет собой период, во время которого происходят два важных процесса: расширение и растяжение. Шейка матки (отверстие в нижней части матки) должна открыться, как линзы фотоаппарата (**расширение**), и растянуться по всей длине (**растяжение**). Непосредственно к началу родов шейка матки в норме должна расшириться до 10 сантиметров (около 4 дюймов). Эта часть родов похожа на натягивание свитера, ворот которого слишком тугий. Вам придется тянуть и растягивать ворот свитера при помощи рук, чтобы надеть его. В конце концов ворот растянется достаточно широко, чтобы могла пройти самая широкая часть головы.

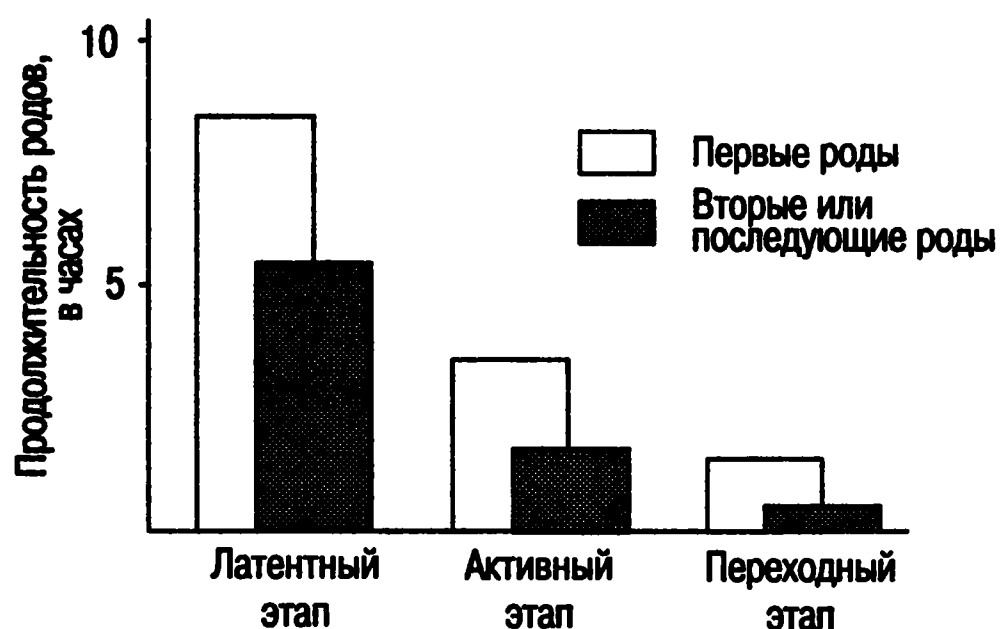


Рис. 3.1. Характерная продолжительность этапов на 1-й стадии родов для первой и последующих беременностей. Относительно длительный латентный этап начинается с нулевой отметки расширения, что в определенной степени увеличивает продолжительность родов в целом. Общая продолжительность 1-й стадии варьирует от 8 до 12 часов для первых родов и приблизительно от 6 до 8 часов для последующих родов

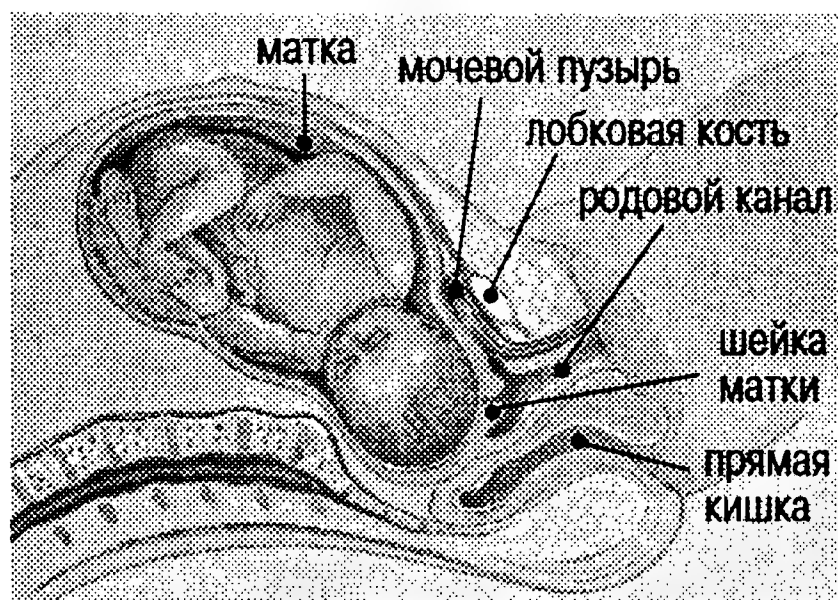
(Источник: Based on Biswas & Craigo, 1994, from Figures 10–16, p. 216, and 10–17, p. 217.)

Большая часть растяжения может произойти в последние недели беременности, так же как и некоторое расширение шейки матки. Нередко роды начинаются с 80%-ного растяжения и 1–3 сантиметров расширения. Схватки на 1-й стадии беременности сначала происходят с широкими промежутками, постепенно становятся более частыми и ритмичными, помогая завершить оба процесса.

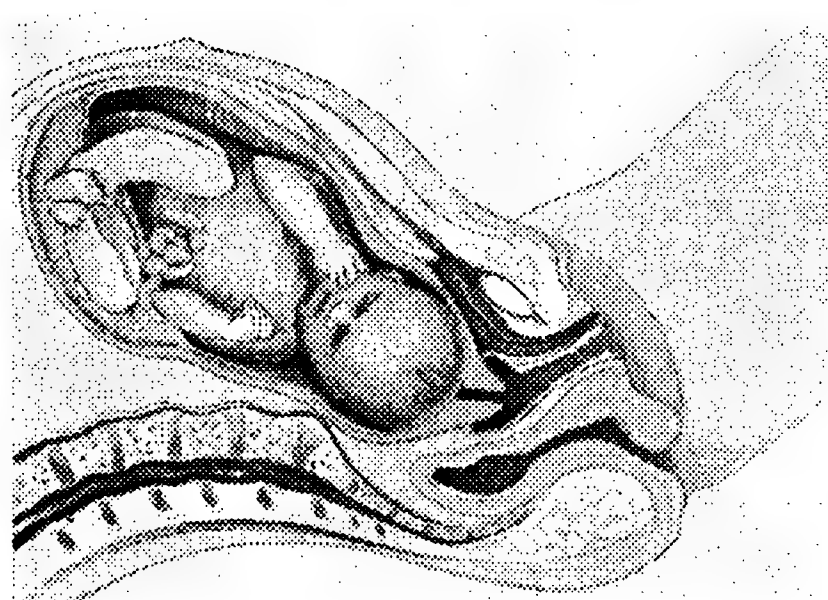
Обычно 1-я стадия подразделяется на этапы. На *раннем* (или *латентном*) этапе схватки относительно редкие и, как правило, не слишком болезненные. На *активном* этапе, который начинается, когда шейка матки расширена на 3–4 сантиметра, и продолжается до тех пор, пока расширение не достигнет 8 сантиметров, схватки более частые и интенсивные. Последние 2 сантиметра расширения достигаются на этапе, обычно называемом *переходным* этапом. Именно этот этап, когда сильные схватки происходят с небольшими промежутками, женщины находят самым болезненным. К счастью, переходный этап относительно непродолжителен, особенно во второй или последующих беременностях.

Первая стадия длится в среднем около 12 часов у первородящих женщин и около 7 часов у женщин, рожаящих не в первый раз (Moore & Persaud, 1993). Рис. 3.1 иллюстрирует продолжительность нескольких подстадий, хотя ни рисунок, ни средние значения не отражают широкого индивидуального разнообразия, которое существует в реальности. У женщин, рожаящих первого ребенка, 1-я стадия может длиться как 3 часа, так и 20 (Biswas & Craigo, 1994; Kilpatrick & Laros, 1989). Временные границы обычно шире для тех женщин, которые получают анестезию, по сравнению с теми, кто рождает в естественных условиях.

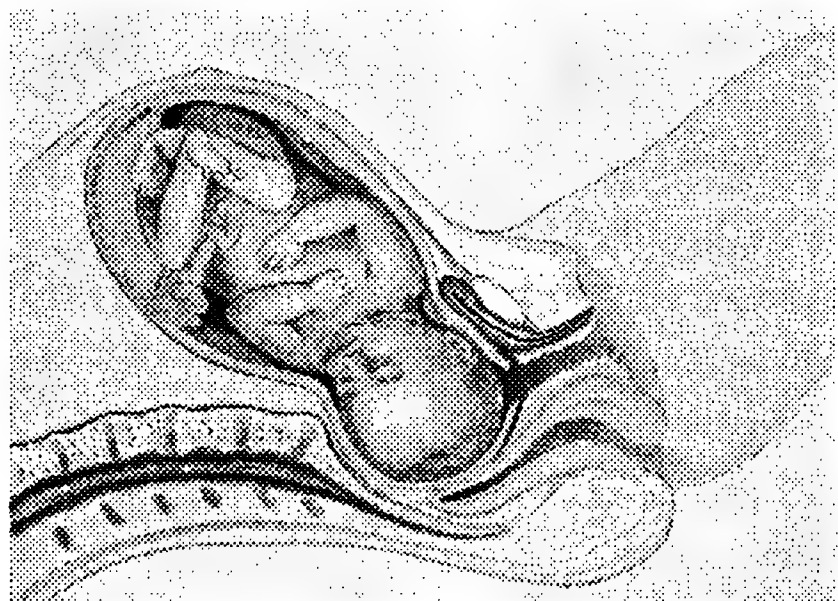
Вторая стадия родов. В конце переходного этапа матери обычно приходится «тужиться», тем самым помогая ребенку родиться. Когда специалист (педиатр или акушерка) уверен, что шейка матки полностью раскрылась, она или он поощряет роженицу тужиться, и именно на 2-й стадии начинаются собственно роды. Головка ребенка проходит через расширенную шейку матки по родовым каналам и в конце концов выходит из тела матери. Большинство женщин находят этот период родов значительно менее стрессогенным, чем переходный этап. Средняя продолжительность этой стадии — около 50 минут для первой беременности и около 20 минут для последующих беременностей, но в любом случае не дольше 2 часов (Moore & Persaud, 1993).



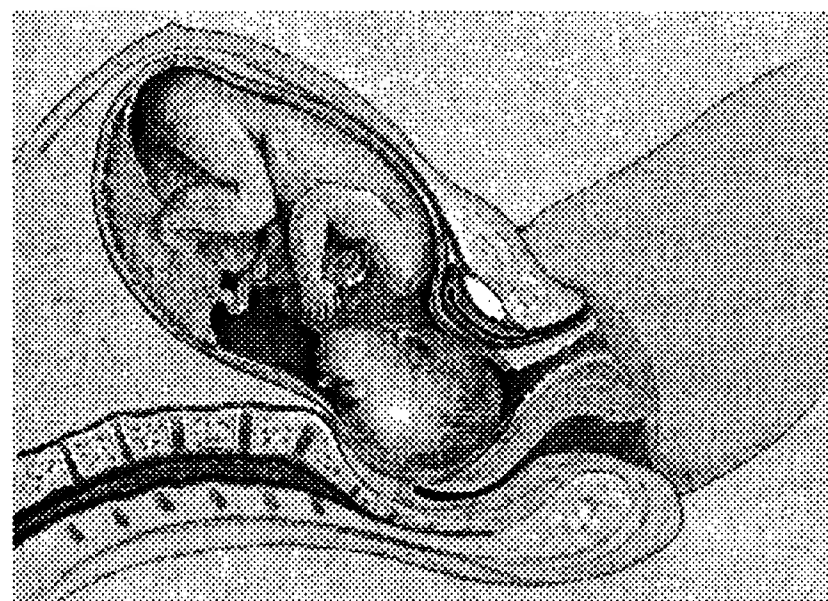
До начала родов



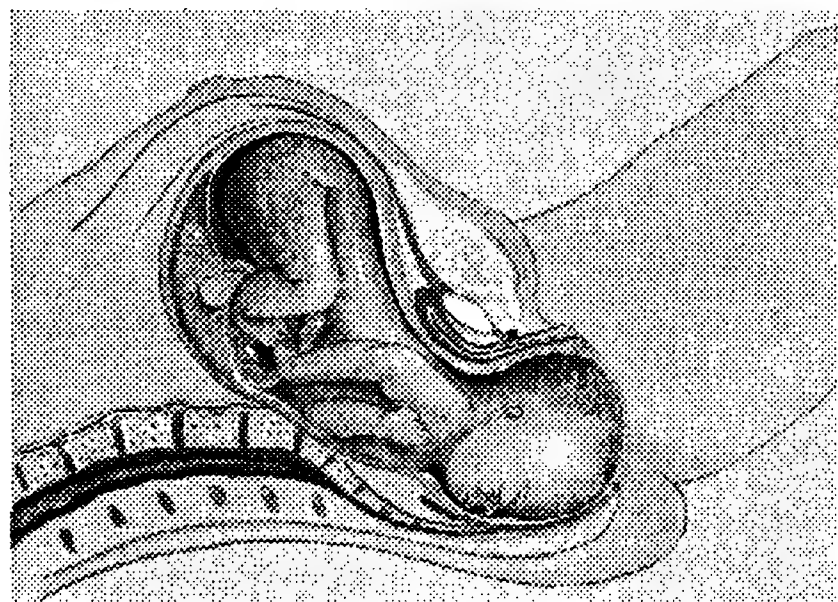
Ранний этап



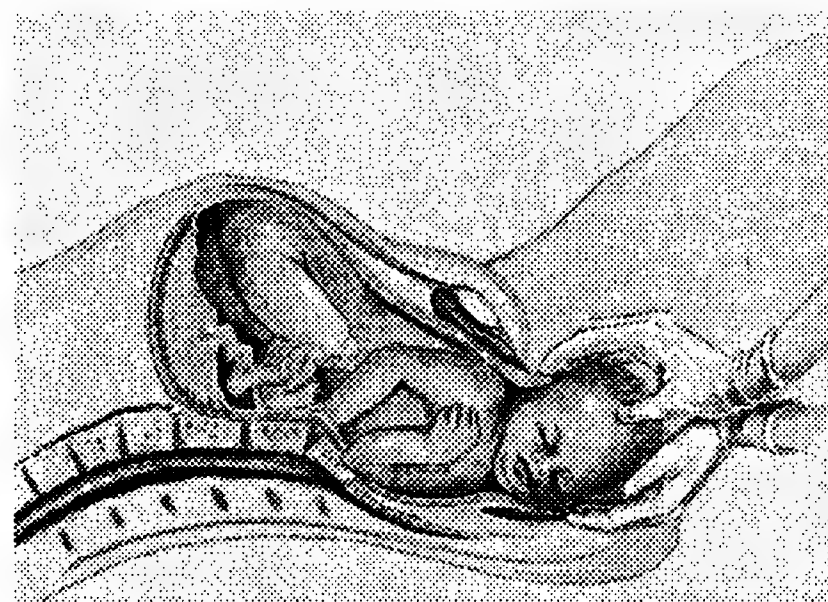
Переходный этап: как раз перед тем, как головка ребенка входит в родовой канал



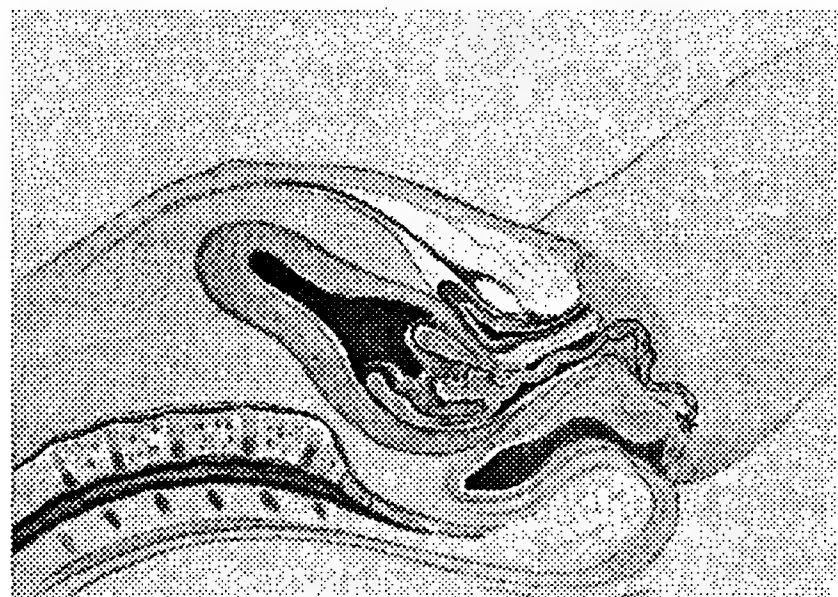
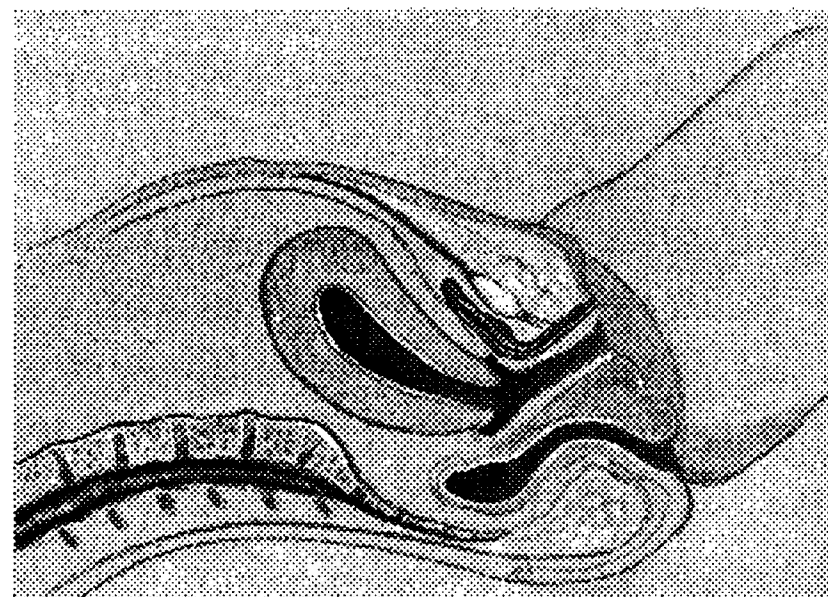
Головка ребенка перед появлением



Появляется макушка головы



Головка полностью появилась

Третья стадия родов:
плацента отделилась и скоро появится

Органы таза после родов

Рис. 3.2. На этих рисунках наглядно изображена последовательность процессов, происходящих во время родов

Большинство детей рождаются головкой вперед, лицом к позвоночнику матери. От 3 до 4% детей, однако, располагаются по-другому: либо вперед ножками, либо вперед ягодицами (так называемое **ягодичное** предлежание) (Brown et al., 1994). Несколько лет назад большинство родов детей с ягодичным предлежанием проходило с использованием медицинских инструментов, таких как щипцы; в настоящее время почти 80% родов детей с ягодичным предлежанием происходит посредством кесарева сечения (эту процедуру я буду более подробно описывать ниже).

Третья стадия родов обычно довольно непродолжительная, заключается в выходе плаценты (также называемой *последом*) и других субстанций из матки. На рис. 3.2 изображена вся последовательность родов.

Первое приветствие

Краткое описание родов, которое я только что предложила, не передает эмоционального воздействия рождения ребенка на мать и отца. Многие родители, впервые увидев своего младенца, испытывают сильную радость, сопровождающуюся смехом, возгласами изумления по поводу внешности ребенка и первым осторожным и нежным прикосновением. Вот отрывок из приветствия одной матери (Macfarlane, 1977, p. 64–65):

Она такая крупная, правда? Что вы думаете? (Доктор комментирует.) Посмотрите, у нее есть волосы! Моя девочка, мне кажется, ты совсем маленькая. Господи. Она такая милая. Ой, она открыла глазки! (Смеется.) Моя дорогая! (Целует ребенка).

Вопрос для размышления

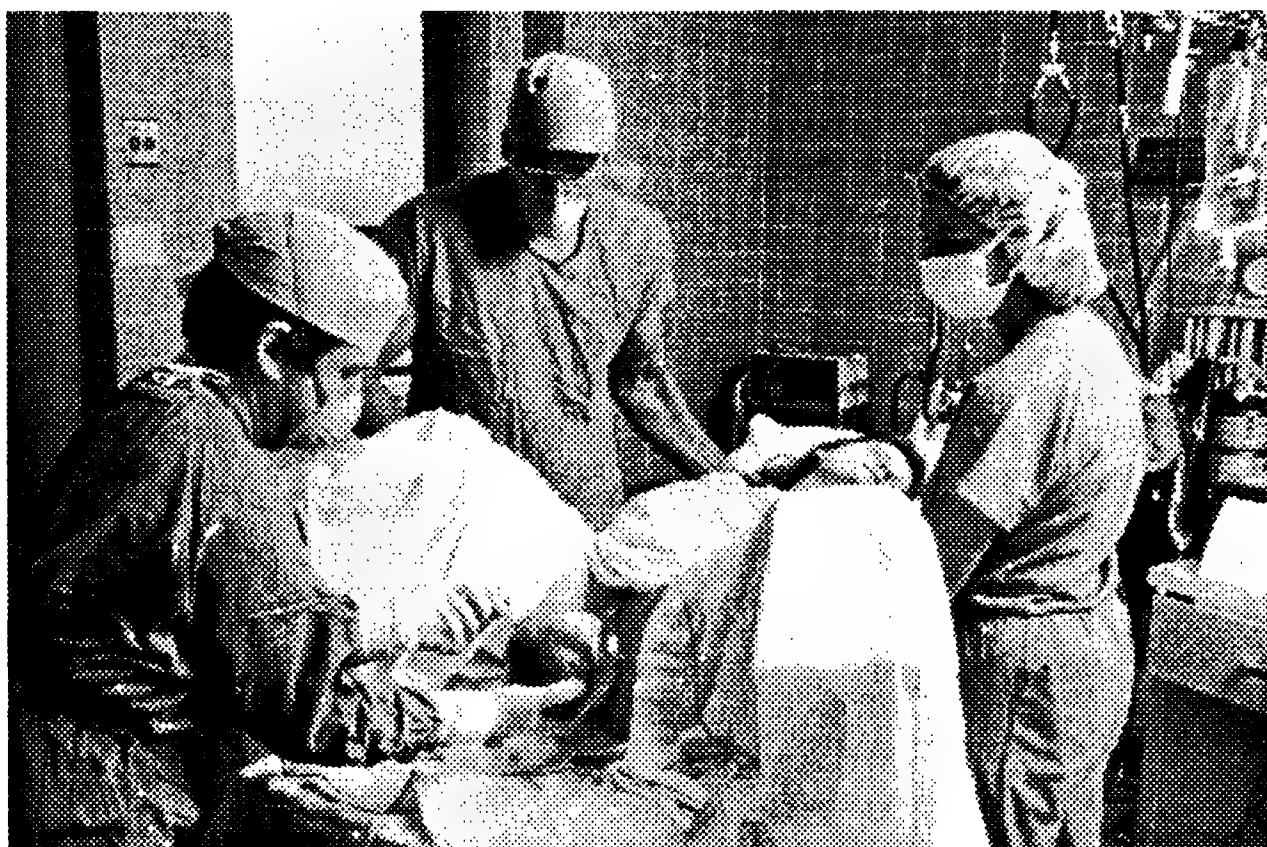
Как вы думаете, почему родители так заинтересованы в том, чтобы ребенок посмотрел на них? Считаете ли вы, что это универсальный паттерн?

Большинство родителей стремятся посмотреть на ребенка сразу же после рождения. Они радуются, если ребенок открывает глазки, стараются побудить его к этому. Первые робкие прикосновения к ребенку, по-видимому, одинаковы у всех родителей: сначала они прикасаются к ребенку очень осторожно, кончиками пальцев, а затем постепенно начинают гладить его

всей ладонью (Klaus & Kennell, 1979; Macfarlane, 1977). Нежность, которую можно наблюдать во время этой первой встречи с ребенком, кажется потрясающей.

В каких условиях должны проходить роды

Проблема выбора условий, в которых должны протекать роды, характерна для живущих в индустриально развитых странах. Во многих других культурах не возникает вопросов о том, где будут происходить роды, будет ли присутствовать отец, следует ли давать роженице лекарственные препараты, чтобы облегчить боль. Обычай диктует ответы. Однако во многих западных индустриальных странах обычаи и традиции в этой области продолжают быстро меняться и родителям приходится принимать решение, которое может повлиять на здоровье ребенка или состояние матери. Поскольку многие из вас в определенной мере столкнутся с необходимостью принимать подобное решение в будущем, я предлагаю вам самую современную информацию, которой располагаю.



В Соединенных Штатах большинство родов проходит в больницах, под наблюдением врача, как показано на фотографии слева (с отцом на заднем плане); в Европе получили распространение роды в домашних условиях, которые проходят под наблюдением акушерки, как в случае с родами во Франции на фотографии справа. И снова присутствует отец

Лекарственные препараты во время родов. Одним из важных решений является прием лекарственных препаратов во время родов. Обычно используются три вида лекарств: 1) анальгетики (например, распространенный препарат демерол) применяются во время 1-й стадии родов, чтобы снизить боль; все анальгетики этого типа принадлежат к опиумной группе медикаментов; 2) седативные препараты или транквилизаторы (такие, как нембутал, валиум или торазин) применяются во время 1-й стадии родов, для того чтобы снизить тревогу; 3) анестезия назначается во время переходного этапа или 2-й стадии родов, чтобы блокировать боль либо полностью (общая анестезия), либо на определенном участке (местная анестезия). Из этих трех видов лекарственных препаратов в Соединенных Штатах реже всего используется анестезия, хотя один вид местной анестезии, эпидуральный блок, по современным данным, применяется в 16% родов (Fields & Wall, 1993).

Исследование каузальных связей между использованием этих медикаментов и последующим развитием или поведением ребенка оказывается чрезвычайно трудным. Управляемые эксперименты, очевидно, провести невозможно, так как невозможно отобрать женщин в группы по применению того или иного лекарственного препарата. В действительности, препараты применяются в мириадах различных комбинаций. Все же появляются некоторые относительно четкие заключения из исследований этого вопроса.

Во-первых, почти все препараты, принимаемые во время родов, проникают через плаценту и попадают в кровяное русло плода. Поскольку у новорожденного отсутствуют ферменты, необходимые для того, чтобы быстро разрушить эти лекарственные препараты, влияние любых медикаментов на ребенка длится дольше, чем у матери. Неудивительно, что после воздействия медикаментов младенец более медлителен, меньше прибавляет в весе и проводит больше времени в сонном состоянии в первые несколько недель, чем младенец, мать которого не подвергалась

Вопрос для размышления

Обдумывали ли вы когда-нибудь проведение родов в домашних условиях? Если да или нет, то почему? Как вы думаете, в какой мере на ваш ответ влияют культурные традиции?

воздействию медикаментов (Maurer & Maurer, 1988). Эти различия очень незначительные, но наблюдались неоднократно.

Во-вторых, за исключением этих нескольких дней, стойких последствий применения анальгетиков и транквилизаторов не наблюдается, но в немногочисленных исследованиях существуют намеки на возможное долговременное влияние анестезии (Rosenbith, 1992). Ис-

ходя из этих данных можно с уверенностью говорить лишь об одном: если вы решили применить лекарственные препараты, то необходимо помнить о том, что ваш ребенок также подвергнется их воздействию, что повлияет на его поведение в первые дни. Если вы согласны подвергнуть ребенка такому воздействию и думаете, что оно пройдет бесследно, ваши последующие отношения с ребенком, скорее всего, не будут теплыми.

Место проведения родов: 4 альтернативы. Второе решение, которое принимают родители, заключается в том, *где* должен родиться ребенок. В настоящее время в Соединенных Штатах существуют четыре альтернативы: 1) традиционная больница; 2) родовспомогательный центр или родильная палата в больнице, где созданы условия, приближенные к домашним, и где мать находится как в дородовый период, так и во время родов, которые часто происходят в присутствии членов семьи; 3) независимый родовспомогательный центр, напоминающий больничный родовспомогательный центр, но расположенный вне больницы. Роды обычно сопровождаются акушеркой, иногда в присутствии врача; 4) роды в домашних условиях.

В начале столетия только около 5% детей в Соединенных Штатах рождались в больницах; сегодня эта цифра достигает 99% (U. S. Bureau of the Census, 1997). Небольшое количество женщин рожают в домашних условиях или в родовспомогательных центрах. Некоторые исследования в Соединенных Штатах показывают, что такие внебольничные роды, если они продуманны и проходят под наблюдением акушерки или другого опытного профессионала, не представляют большего риска, чем роды в больнице (e. g., Janssen et al., 1994). Более подробная информация получена из исследований, проводимых в Европе, где домашние роды поощряются в случае неосложненной беременности и при условии, что женщина получает хорошую пренатальную помощь. Например, в Нидерландах треть всех родов проходит дома (Eskes, 1992). В этом случае, когда на родах присутствует опытный специалист, а беременность не предполагает возникновения риска, количество осложнений или проблем у младенцев, рожденных в домашних условиях или центрах, не выше, чем в больнице (Rooks et al., 1989; Tew, 1985). По контрасту уровень детской смертности существенно выше при *неподготовленных* домашних родах, которые проходят без сопровождения специалиста, или при осложненной беременности (Schramm et al., 1987).

Присутствие отца при родах. Третье решение касается того, стоит ли отцу присутствовать при родах. В Соединенных Штатах в настоящее время это уже едва ли «решение». В 1972 году только в четверти больниц Соединенных Штатов отцам позволялось присутствовать в родильном отделении; к 1980 году уже четыре пя-

Эта супружеская пара, как и многие современные пары, совместно посещают пренатальные классы. Присутствие отца при родах в качестве помощника может снизить боль у матери и даже сократить продолжительность родов



тых из них были готовы предоставить отцам эту возможность (Parke & Tinsley, 1984); на сегодняшний день присутствие отца стало нормой — яркий пример того, как культурная традиция, окружающая такое важное событие, как роды, может подвергаться резким изменениям.

Существует несколько неоспоримых доказательств в пользу этого нововведения: присутствие отца может снизить тревогу у матери и психологически поддержать ее; инструктируя мать в дыхательных и других техниках, отец может помочь ей контролировать боль, а также он может больше привязаться к младенцу, если присутствует при его рождении. По крайней мере первые два из этих доказательств нашли подтверждение, но — возможно, неожиданно для некоторых из вас — третье получило только небольшую поддержку.

Когда присутствует отец, матери отмечают, что их боль снижается, и им требуется меньше лекарственных препаратов (Henneborn & Cogan, 1975). Кроме того, когда мать имеет помощника (в лице мужа или кого-либо еще), снижается количество проблемных родов, уменьшается продолжительность родов (Sosa et al., 1980). По крайней мере одно исследование показывает, что женщины чаще характеризуют роды как «незабываемый» опыт, если присутствовал отец (Entwisle & Doering, 1981).

Что касается позитивного влияния на взаимоотношения отца с младенцем, то нет прямых доказательств того, что присутствие отца на родах способствуют этим взаимоотношениям в большей степени, чем просто возможность раннего контакта с младенцем. В 1970-х и 1980-х годах большинство родителей усвоили положение, выдвинутое различными психологами и педиатрами и сводящееся к тому, что присутствие отца на родах необходимо для установления связи с ребенком. Фактически именно это утверждение привело к резкому увеличению случаев участия отцов в процедуре родов в Соединенных Штатах и других странах. Однако исследования не подтвердили первоначальных предположений. Те отцы, опыт которых в связи

Вопрос для размышления

Читали ли вы когда-нибудь или слышали о том, что отец не будет действительно «привязан» к своему ребенку, если он не присутствовал на родах? Верите ли вы этому? Почему? Потому что это кажется вам достоверным или потому что доказательства кажутся особенно вескими?

с рождением ребенка был особенно позитивен, выявляют признаки более сильной привязанности к ребенку на первом году его жизни (Peterson et al., 1979), но данное положение оказывается достоверным вне зависимости от того, присутствовал отец при родах или нет. Присутствие при родах не имеет никакого магического воздействия и не является обязательным или существенным для установления привязанности к младенцу (Palkovitz, 1985).

Данные выводы не служат в какой бы то ни было мере аргументом против присутствия отцов во время родов. Поскольку присутствие отца помогает матери контролировать боль, сократить прием лекарственных препаратов и продолжительность родов, то взаимоотношения между мужем и женой могут стать крепче. С моей точки зрения, все это служит веской причиной для поощрения присутствия отцов при родах. Кроме того, конечно, большинство отцов испытывают сильные чувства радости от сопричастности к моменту рождения своих детей. Я думаю, что это вполне достаточная причина.

Проблемные роды

Как и в пренатальном развитии, во время родов тоже существует несколько факторов, способных изменить естественный процесс. Одна из самых частых проблем состоит в том, что процесс родов может проходить с отклонениями, заканчиваясь хирургическим вмешательством, которое называется **кесаревым сечением** (сокращенно К-сечение), когда делается надрез брюшной полости. Другая частая проблема — преждевременное рождение младенца.

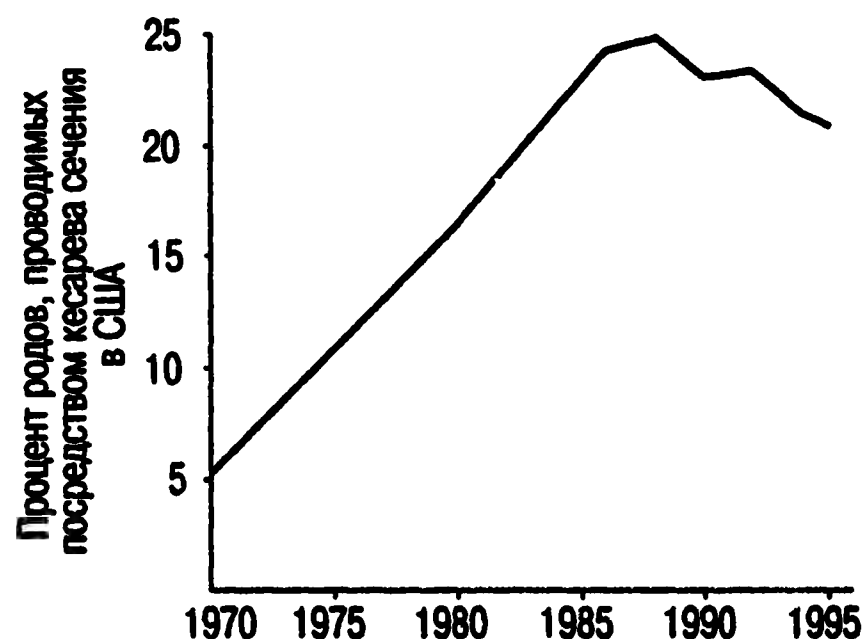
Кесарево сечение может быть показано по самым различным причинам, среди которых самыми распространенными являются предыдущие роды посредством кесарева сечения, остановка в продвижении родов, ягодичное предлежание плода или признаки дистресса у плода (Cunningham et al., 1993). В Соединенных Штатах К-сечение также часто показано матерям старшего возраста, которые составляют большую часть всех забеременевших (Adashek et al., 1993).

В 1970-е и 1980-е годы количество К-сечений резко возросло во многих индустриальных странах, включая Австралию, Канаду, Британию, Норвегию и другие европейские страны (e. g., Notzon et al., 1994). В Соединенных Штатах данное увеличение было особенно выраженным, как вы можете видеть на рис. 3.3 (начиная с уровня в 5,5% в 1970 году до экстремального уровня — почти 25% в 1988 году) (U. S. Bureau of the Census, 1994).

Большая часть всех случаев, по-видимому, объясняется стандартами медицинской практики — таково, например, требование, предписывающее всем женщинам, роды которых уже прошли посредством К-сечения, проводить все последующие роды таким же образом. Широкое распространение мониторингового наблюдения за плодом позволяет педиатрам прослушивать сердцебиение плода и выявлять признаки дистресса у плода. Если такие признаки выявляются, то роды проводятся посредством К-сечения, чтобы сократить очевидный риск для младенца.

Рис. 3.3. Количество родов посредством кесарева сечения резко и существенно возросло в Соединенных Штатах в 1970-х и 1980-х годах. Увеличение также отмечено и в других индустриальных странах за тот же период, хотя в Соединенных Штатах увеличение имеет более стремительный и выраженный характер по сравнению с другими странами

(Источник: U. S. Bureau of the Census, Statistical Abstract of the United States, 1994)



Последние исследования ставят под сомнение оба эти основания. Результаты исследований в Соединенных Штатах и Европе свидетельствуют о том, что количество К-сечений может быть сокращено до 10–15% без увеличения количества материнской или детской смертности (e. g., Lagrew & Morgan, 1996; Notzon et al., 1994). В свете данной информации Центры по контролю за заболеваниями (1993) поставили задачу снижения количества К-сечений в Соединенных Штатах на 12% к 2000 году. Как вы видите на рис. 3.3, первые шаги по направлению к этой цели отражены в умеренном снижении уровня К-сечений за последние годы до уровня 20,6% в 1996 году (Guyer et al., 1997).

Я не хочу, чтобы вы решили, что К-сечение всегда излишне. Конечно, во многих случаях это необходимая процедура. Например, ягодичное предлежание оказывается более безопасным, если роды такого ребенка проходят посредством К-сечения, а не вагинально (Cheng & Hannah, 1993). Тем не менее акушеры всего мира согласны, что количество К-сечений слишком возросло и его можно значительно сократить без дополнительного риска для матери или ребенка.

Гипоксия (кислородное голодание). Другое осложнение, которое может произойти во время родов, — это недостаток кислорода у младенца, состояние, названное гипоксией. Непосредственно во время родов гипоксия может произойти вследствие того, что циркулярная система пуповины прекратит подачу кислорода в кровь, когда ребенок еще не дышит самостоятельно, или вследствие пережима пуповины во время родов. Вероятно, до 20% новорожденных испытывают гипоксию в некоторой степени.

Долговременные последствия гипоксии трудно установить. Пролонгированная гипоксия часто (но не всегда) связана с такими последствиями, как церебральный паралич или умственная отсталость. Более короткий период кислородного голодания имеет небольшое долговременное влияние, хотя эти данные все еще не проверены.

Низкий вес новорожденного. При обсуждении темы различных тератогенов я часто упоминала низкий вес как одно из очевидных негативных отклонений. Но какой вес является слишком низким? Оптимальный вес для младенца — это вес, который связан с самым минимальным риском смерти или отклонения: между 3000 и 5000 граммами (6,6–11 фунтов) (Rees et al., 1996). Используется несколько различных обозначений для описания младенческого веса, не достигающего оптимального уровня. Если вес новорожденного ниже 2500 граммов (5,5 фунтов), то он

обозначается общим термином **низкий вес новорожденного (НВН)**. Вес ниже 1500 граммов (3,3 фунта) обычно называется **очень низким весом новорожденного**,

тогда как вес ниже 1000 граммов (2,2 фунта) является **экстремально низким**.

Вопрос для размышления

Если бы вы получили задание составить программу, целью которой является резкое сокращение случаев рождения детей с низким весом, что бы вы придумали исходя из приведенных в этой главе фактов? В каком направлении вы бы направили свои усилия и в чем бы они заключались?

Количество случаев рождения детей с низким весом снизилось в Соединенных Штатах за последние десятилетия, но остается все еще очень высоким: в 1996 году 7,4% новорожденных родились с весом ниже 2500 граммов — почти 290 тыс. детей разных национальностей (Guyer et al., 1997). Около 19% из этих детей весили менее 1500 граммов.

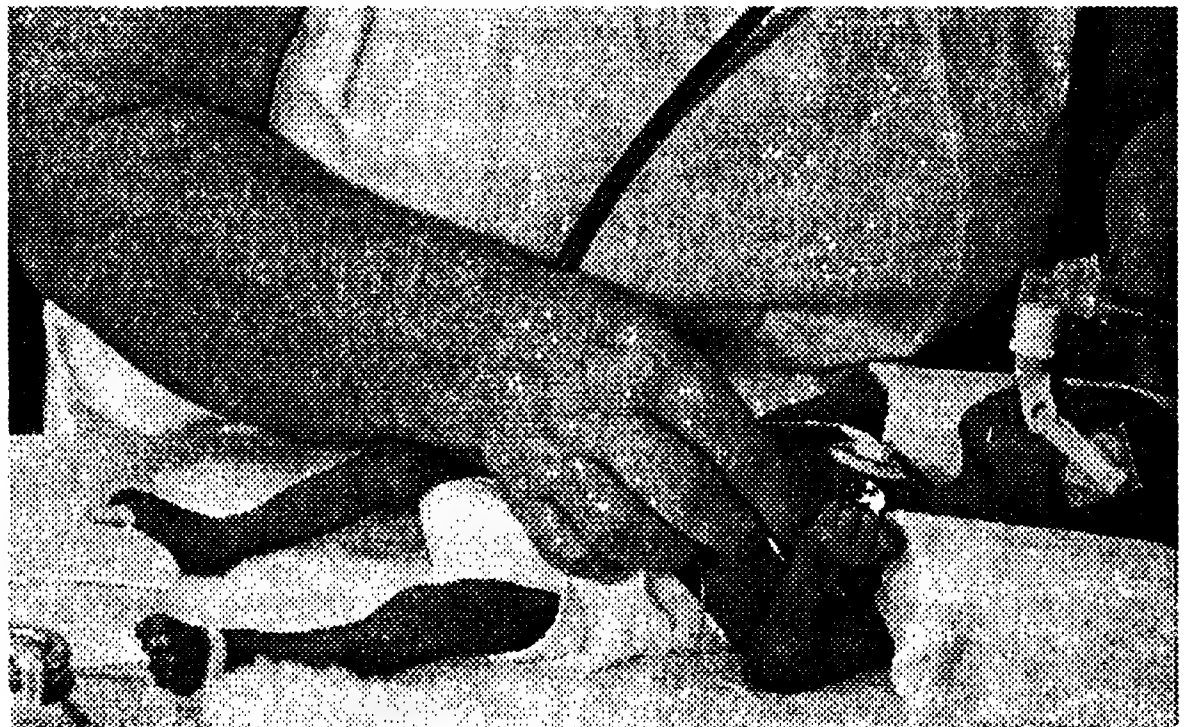
В Соединенных Штатах случаи низкого веса значительно более распространены среди чернокожих, чем среди белых или латиноамериканцев. В 1996 году эти уровни составляли соответственно 13,0%, 6,3 и 6,2% (Guyer et al., 1997). (Интересно, что различия между белыми и чернокожими *отсутствуют* на Кубе [Hogue & Hargraves, 1993].)

Причины рождения ребенка с низким весом многочисленны, из них наиболее очевидная и распространенная — это роды до 38-й недели беременности. Каждый ребенок, который родился до 38-й недели беременности, считается **недоношенным**. Случается, что ребенок рождается с весом ниже 2500 граммов, несмотря на полный срок вынашивания, или весит меньше, чем должно быть в этот период. Такие младенцы называются **доношенными детьми с низким весом**. Младенцы этой группы, по-видимому, получают недостаточное пренатальное питание, что может произойти вследствие каких-либо существенных проблем пренатального периода, например ограничения кровяного потока, вызванного курением матери. Эти младенцы обычно имеют менее благоприятный прогноз по сравнению с теми, которые имеют эквивалентный вес, соответствующий срокам пренатального развития, особенно если младенцы с недостаточным весом еще и родились преждевременно (Korkman et al., 1996; Ott, 1995).

Все младенцы с низким весом отличаются определенными характеристиками, включая более низкую реактивность на момент рождения и в первые месяцы жизни. Те младенцы, которые родились более чем за 6 недель до срока, также часто страдают **синдромом респираторного дистресса**. Недостаточно развитым легким не хватает важного химического вещества, которое называется *поверхностно-активным веществом*, роль которого состоит в том, чтобы регулировать наполнение альвеолярных мешков воздухом; иногда мешки повреждаются, приводя к серьезным нарушениям дыхания. В настоящее время эта проблема частично решается путем применения поверхностно-активных веществ синтетического или животного происхождения. Такая терапия снизила уровень смертности среди младенцев с очень низким весом до 30% (Hamvas et al., 1996; Schwartz et al., 1994).

Около 80% младенцев с низким весом выживают и покидают больницу, но чем ниже вес, тем выше риск неонатальной смерти. Этот паттерн четко представлен на рис. 3.4, который отражает результаты исследования 1765 новорожденных с очень низким весом, появившихся на свет в семи различных больницах Соединенных Штатов (Hack et al., 1991). Предельный вес, при котором возможна выживаемость,

Младенцы с низким весом, как этот младенец на фотографии, не только очень маленькие, но и более сморщенные и худенькие, поскольку подкожная жировая прослойка еще не успела полностью образоваться. Кроме того, у таких младенцев чаще наблюдаются существенные проблемы с дыханием, так как в их легких недостаточно поверхностно-активного вещества



составляет около 500–600 граммов, предельный срок выживаемости — около 23 недель беременности. Дети, которые родились до 23-й недели, редко выживают, даже при интенсивной неонатальной помощи; те, кто родились до 24-й недели, выживают более чем в 50% случаев (Allen et al., 1993; La Pine et al., 1995).

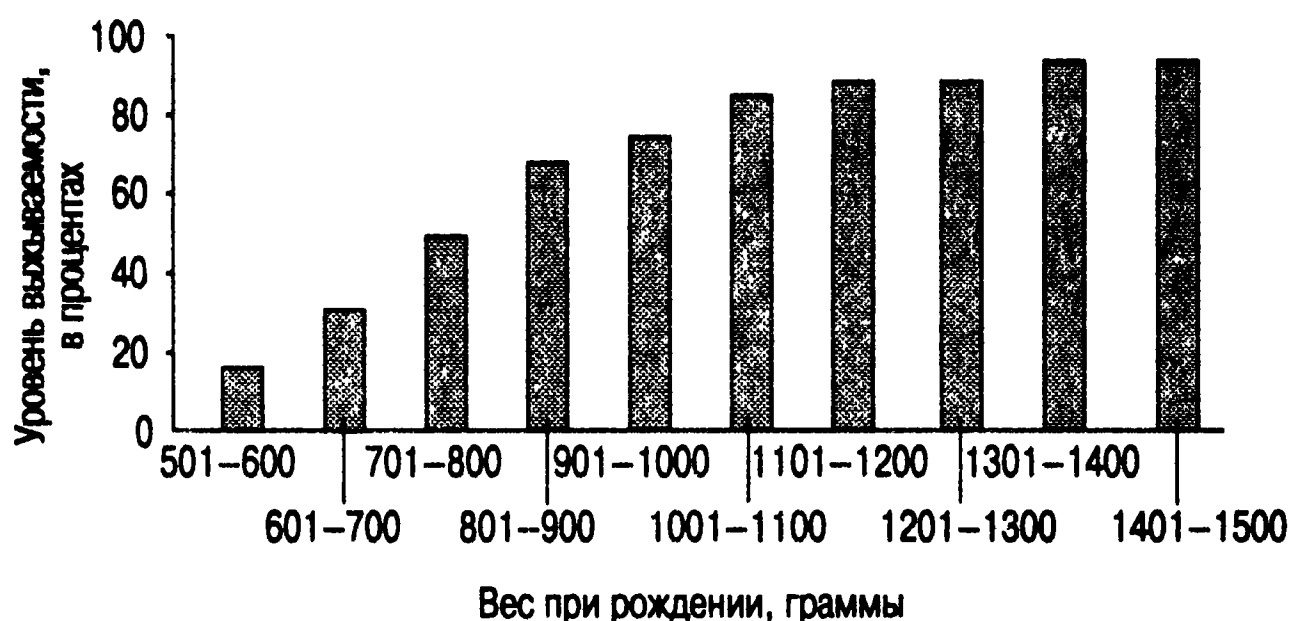
Некоторые из этих выживших малюток будут иметь серьезные долговременные проблемы развития, основной причиной которых будет именно низкий вес при рождении.

Если вес доношенного младенца превышает 1500 граммов, то он догоняет в развитии своих сверстников за первые несколько лет жизни. Однако если вес новорожденного ниже 1500 граммов, особенно ниже 1000 граммов, то мы уже будем иметь дело с более выраженными проблемами, такими как неврологические нарушения, низкий IQ, маленький рост и серьезные проблемы в школе (Breslau et al., 1994; Hack et al., 1994; Koller et al., 1997; O'Shea et al., 1997; Saigal et al., 1991). Более полная информация по обеим группам нарушений представлена в табл. 3.1, которая отражает результаты двух исследований, проведенных в Соединенных Штатах и Австралии.

В исследованиях, подобных приведенным в таблице, особое внимание следует обратить на два момента. Во-первых, некоторые проблемы не проявляются до школьного возраста, т. е. до того момента, когда ребенку требуется перейти на новый уровень выполнения когнитивных задач. Многие дети, имевшие низкий вес

Рис. 3.4 . Среди младенцев, которые родились с низким весом, уровень выживаемости тесно связан с массой тела

(Источник: Hack et al., 1991b. Reproduced with permission from Pediatrics, Vol. 87, 1991, p. 590)



при рождении, в течение первых двух лет жизни развиваются нормально, но впоследствии у многих из таких детей возникают серьезные проблемы в школе. Оптимизм при этом внушает то, что даже в группе экстремально низкого веса некоторые дети становятся вполне нормальными. Поэтому нельзя утверждать, что *все* дети, которые родились с низким весом, имеют *те или иные* отклонения; скорее *некоторые* дети с низким весом имеют выраженные отклонения, тогда как другие развиваются нормально.

Другой составляющей благоприятного прогноза является качество помощи, оказываемой младенцу (Bensersky & Lewis, 1994). Поскольку за последние десятилетия медицина достигла огромных успехов в оказании помощи младенцам с низким весом, то с каждым годом долговременный прогноз для таких детей становится все более благоприятным (Perlman et al., 1995). В настоящее время мы действительно располагаем определенной информацией о лечении, которое может увеличить шансы благоприятного развития младенцев с низким весом в течение длительного промежутка времени. Если дети находятся в особых условиях и обеспечены регулярной стимуляцией, в которую может входить водяная качающаяся кровать, звуки сердцебиения матери или массаж, они становятся более реактивными, быстрее прибавляют в весе и могут даже иметь более высокий IQ в дальнейшем по сравнению с недоношенными детьми, получающими обычный больничный

Таблица 3.1

Два примера долговременных последствий для младенцев, имевших при рождении очень низкий вес

	Австралийское исследование*	Исследование в Соединенных Штатах**	
	500–999 граммов	750 граммов	750–1500 граммов
Количество наблюдаемых детей	89	68	65
Возраст на момент тестирования	8 лет	7 лет	7 лет
Процент детей с выраженными нарушениями различных видов (IQ ниже 70, глухота, слепота, церебральный паралич и т. п.)	21,3	37,5	17,5
Дополнительный процент детей с существенными проблемами в обучении или IQ между 70 и 85	19,1	29,0	20,0

* Victorian Infant Collaborative Study Group, 1991. В исследовании приняли участие все выжившие дети, которые родились с весом 500–999 граммов в штате Виктория в Австралии между 1979 и 1980 годами. Всего с таким весом родился 351 ребенок, и только четверть из них выжила. Современные медицинские технологии могут повысить уровень выживания.

** Hack et al., 1994. В исследовании приняли участие 68 выживших детей из 243, рожденных на территории Огайо с 1982 по 1986 год с весом ниже 750 граммов, и сравнительная группа, состоящая из детей, которые родились за тот же промежуток времени, чей вес варьировал между 750 и 1500 граммами.

уход (Barnard & Bee, 1983; Scafidi et al., 1990). В условиях специальной когнитивной, эмоциональной и социальной поддержки, оказываемой детям и их семьям, такие дети имеют больше шансов для нормального развития (Brooks-Gunn et al., 1993a; Spiker et al., 1993).

Оценивание новорожденного

Во многих больницах стало традицией оценивать статус младенца непосредственно после рождения и затем повторно через пять минут для того, чтобы выявить отклонения, которые могут требовать специальной помощи. Чаще всего используется система оценивания по шкале Апгар, созданная педиатром Вирджинией Апгар (1953). Новорожденные получают от 0,1 до 2 баллов по каждому из пяти критериев, указанных в табл. 3.2. Суммарная максимальная оценка в 10 баллов непосредственно после рождения встречается довольно редко, поскольку в это время пальчики рук и ног у большинства младенцев все еще синюшного цвета. При повторном оценивании, которое проводится через 5 минут, 85–90% младенцев получают 9 или 10 баллов, что является хорошим началом для вступления в жизнь. Любые значения от 7 баллов и выше показывают, что ребенок вне опасности. Показатели в 4,5 или 6 баллов обычно означают, что ребенку необходимо помочь установить нормальное дыхание; результат в 3 балла или ниже свидетельствует о том, что ребенок в критическом состоянии, требуется активная интервенция, хотя даже с такими низкими значениями по шкале Апгар ребенок может выжить, что происходит довольно часто. Если обеспечить поддерживающую окружающую среду, большинство детей с низкими показателями по шкале Апгар будут развиваться нормально (Breitmayer & Ramey, 1986).

Другим тестом для оценки новорожденных, широко используемым исследователями, является *шкала оценки поведения новорожденных Бразелтона* (Brazelton, 1984). В этом тесте опытный эксперт оценивает реагирование новорожденного на

Таблица 3.2

Метод оценивания по шкале Апгар

Оцениваемые характеристики младенца	Показатели шкалы		
	0	1	2
Частота сердечных сокращений	Отсутствие	<100/мин	>100/мин
Дыхательная деятельность	Отсутствие дыхания	Слабый плач и поверхностное дыхание	Хороший сильный плач и регулярное дыхание
Мышечный тонус	Слабый	Гибкость конечностей частичная	Достаточная гибкость
Реакция на стимуляцию ног	Отсутствует	Движение	Плач
Цвет	Синюшный, бледный	Тело розовое, конечности синюшные	Полностью розовый

различные стимулы, проверяет рефлексy, мышечный тонус, силу и устойчивость двигательной активности, а также способность самостоятельно успокоиться или прекратить плач после неприятного переживания. Результаты этого теста могут помочь выявить детей, имеющих существенные неврологические отклонения. Интересное наблюдение было сделано группой исследователей: оказывается, обучение *родителей* методике проведения этого теста самым благотворным образом влияет на их взаимоотношения со своими детьми. Объясняется это, по-видимому, очень просто: родители начинают осознавать тончайшие сигналы, посылаемые ребенком (Francis et al., 1987).

Адаптация к новорожденному

Взаимная адаптация родителей и ребенка именно в том и заключается, чтобы научиться воспринимать тонкие сигналы, посылаемые ребенком. Большинству взрослых роль родителей приносит огромное удовлетворение, так как эта роль сопряжена с чувством собственной нужности, самооценности, с ощущением взрослости. Это единое чувство радости, разделяемое мужем и женой (Umberson & Gove, 1989). В то же время рождение первого ребенка приносит с собой в жизнь родителей целую серию изменений, не все из которых проходят без напряжения. Марк Борнштейн предлагает яркое описание этого процесса:

С самых первых моментов своей жизни младенцы навсегда изменяют привычки родителей, связанные со сном, едой и работой; они меняют сущность родителей и их мнение о себе; они заставляют родителей не ложиться спать допоздна или принуждают их оставить эту привычку и вставать рано утром; они требуют от родителей оставить многообещающую карьеру и заботиться о них или устроиться на вторую работу, чтобы обеспечивать семью; родители заводят новых друзей в сходном положении и иногда вынуждены оставить или сократить общение со старыми друзьями, у которых еще нет детей... Быть родителем младенца — это работа, длящаяся 168 часов в неделю, которую выполняют сами родители или те, кто их заменяет, поскольку выживание человеческого младенца полностью зависит от родителей (Bornstein, 1995, p. 3–4).

Одно общее последствие всех этих изменений и новых требований состоит в том, что в первые месяцы и даже годы после рождения первого ребенка снижается потребность в супружеских отношениях и повышается сексуальная неудовлетворенность (Glenn, 1990). Супружеские пары отмечают чувство напряжения, которое возникает частично из-за утомления, частично из-за ощущения, что еще слишком много не сделано, а также из-за тревоги, связанной с недостатком знаний о том, как лучше ухаживать за ребенком, и, конечно, из-за постоянного чувства нехватки времени на общение и интимность в супружеских взаимоотношениях (Feldman, 1987). В лонгитюдных исследованиях, в которых пары наблюдались или интервьюировались во время беременности и затем периодически через определенное количество месяцев после рождения первого ребенка, отмечается, что супруги обычно испытывают снижение экспрессивности в любви, уменьшение количества позитивных поступков, направленных на поддержание или сохранение взаимоотношений, и появление большего количества разногласий после рождения ребенка, чем

перед этим событием (Belsky et al., 1985). Это напряжение и снижение удовлетворенности менее выражено, если ребенок был желанным, чем в случаях незапланированной беременности, и среди тех супругов, чье супружество было прочным и устойчивым перед появлением ребенка. Но фактически все пары переживают некоторое напряжение.

Новорожденный: что он умеет?

Кто же этот маленький незнакомец, который приносит и радость и напряжение? С какими качествами и навыками новорожденный вступает в этот новый интерактивный процесс? Он плачет, дышит, понемножку осматривается вокруг. Но что еще он может в первые часы или дни своей жизни? Какие в нем заложены навыки?

Рефлексы

Важной частью репертуара поведения младенца является широкий набор **рефлексов**, представляющих собой физические реакции, которые непроизвольно запускаются специфическими стимулами. Некоторые из них присутствуют и у взрослого человека, например автоматическое моргание, когда порыв ветра ударит вам в глаза, или непроизвольное сужение зрачков, когда вы находитесь на ярком свете.

Другие рефлексы, которые иногда называются *адаптивными рефлексами*, значимы для выживания младенца, но постепенно исчезают в первый год жизни. Сосательный и глотательный рефлексы наиболее важны в этой категории, так же как и **поисковый рефлекс** — автоматический поворот головы в сторону прикосновения к щеке, рефлекс, который позволяет ребенку взять сосок в рот во время кормления. Эти рефлексы исчезают у детей и взрослых, но имеют важное адаптивное значение для новорожденного.

Наконец, новорожденные имеют широкий набор примитивных рефлексов, которые так называются, поскольку управляются более примитивными частями мозга,



Для большинства взрослых появление ребенка — особенно первого — становится одним из противоречивых периодов жизни: они обрадованы и горды, но при этом обычно чувствуют нарастающее напряжение

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Послеродовая депрессия

Дополнительной трудностью для многих женщин после рождения ребенка является период депрессивного настроения в первые несколько дней или недель после родов, который часто называется материнской тоской, или послеродовой тоской. Хотя количество подобных случаев оценивается по-разному, западные исследования предполагают, что примерно половина или три четверти всех женщин проходят через период сниженного настроения, сопровождающегося частыми приступами плача или неожиданным «снижением» настроения (Cortez & Fleming, 1995). Большинство женщин испытывают депрессию в течение нескольких дней и затем возвращаются к более позитивному и стабильному состоянию. Однако у 10–15% женщин это депрессивное состояние, сопровождающее роды, глубже и более продолжительно (O'Hara, 1997). В этих случаях педиатры и психологи определяют такое состояние, как **послеродовую депрессию**, и расценивают его как часть более широкой категории *клинической депрессии*.

Клиницисты используют понятие клинической депрессии для описания более чем просто тоски, хотя печаль или стойкое снижение настроения — одно из основных проявлений клинической депрессии. Для диагностики клинической депрессии, включая и послеродовую депрессию, должна выявляться по крайней мере половина следующих симптомов: плохой аппетит, нарушение сна (неспособность спать или чрезмерная сонливость), утрата чувства удовольствия от повседневной активности, сниженная самооценка, жалобы на снижение способности к концентрации или умственному усилию, а также периодические мысли о смерти или суициде.

Из этого описания вы можете сделать вывод, что такой депрессивный эпизод далеко не тривиальное событие, поэтому странно, что 15% женщин испытывают эти чувства после рождения ребенка, хотя стоит отметить, что уровень клинической депрессии в целом выше среди женщин вне связи с родами, поэтому трудно сказать, что процент депрессий, от которых страдают женщины после родов, находится в каузальной связи с рождением ребенка (O'Hara, 1997). Отличия послеродовой депрессии от других видов клинической депрессии, по-видимому, заключаются в меньшей продолжительности. От 6 до 8 недель кажутся обычным вре-

продолговатым мозгом и средним мозгом; оба они почти полностью сформированы к моменту рождения. Например, если вы издадите громкий звук или напугаете ребенка, то он резко раскинет руки в стороны и выгнет спину. Эти движения являются частью **рефлекса Моро** (*рефлекс испуга*). Если погладить ступню, то ребенок раздвинет пальчики. Эта реакция называется **рефлексом Бабинского**.

Различные примитивные рефлексы исчезают через год (см. табл. 3.3), очевидно вытесняясь функционированием коры головного мозга, которая к этому возрасту гораздо более развита. Даже несмотря на то, что неврологически эти рефлексы представляют собой примитивные паттерны, они тем не менее связаны с важными паттернами поведения в будущем. Например, тонический шейный рефлекс (описан в табл. 3.3) образует основу для последующей способности ребенка дотягиваться до предметов, поскольку фокусирует внимание ребенка на руках; хватательный рефлекс также связан со способностью удерживать предметы.

Аналогично рефлекс шагания может быть связан с самостоятельной ходьбой. В своем раннем исследовании Зелазо и его коллеги (Zelazo et al., 1972) вызывали

менным промежутком, после которого женщина постепенно приходит к своему нормальному состоянию, хотя возможно у 1–2% женщин депрессия продолжается до года и более.

Происхождение депрессии не совсем ясно. Некоторые новые исследования указывают на вероятность того, что радикальные изменения гормонального фона, связанные с беременностью и родами, играют ключевую роль, но факты довольно противоречивы (O'Hara, 1997). Более тесную связь с послеродовой депрессией имеют стрессовые события во время беременности и после родов, как, например, безработица или серьезное заболевание у члена семьи. Кроме того, послеродовая депрессия чаще наблюдается у женщин, которые не планировали беременность, испытывали сильную тревогу во время беременности или в том случае, если партнер не поддерживал их или был недоволен появлением ребенка (Campbell et al., 1992; O'Hara, 1997).

Очевидно, что женщины, которые переживают серьезную послеродовую депрессию, по-другому взаимодействуют со своим ребенком, чем матери, находящиеся в нормальном состоянии. Основываясь на детальном анализе видеозаписей взаимодействия между матерями и их детьми, Эдвард Троник и его коллеги (e. g., Tronick & Weinberg, 1997) обнаружили, что матери, переживающие депрессию, демонстрировали либо отстраненный/безразличный/эмоционально холодный паттерн взаимодействия с ребенком или навязчивый паттерн, в котором они обращались с ребенком грубо и разговаривали агрессивно в голосе. Младенцы травмированы и огорчены при обоих этих стилях взаимодействия, причем отстраненный паттерн, возможно, более неприятен для ребенка. Хорошо, что такие отклонения обычно не наблюдаются после того, как прекратится депрессия (e.g., Fleming et al., 1988). Не слишком хорошо, что продолжительная депрессия матери, которая относится к послеродовой депрессии или другим формам клинической депрессии, по-видимому, потенциально имеет долгосрочные последствия для когнитивного и эмоционального развития младенца, по крайней мере для некоторых детей (Hay, 1997; Murray & Cooper, 1997).

Мне кажется, что в нашем обществе распространено игнорирование послеродовой депрессии у женщины, как если бы это было незначимым событием, «просто плохим настроением». Конечно, для многих женщин это так и есть. Однако для меньшинства рождение ребенка приводит к появлению гораздо более существенного депрессивного расстройства, требующего клинического вмешательства.

рефлекс шагания у группы младенцев несколько раз ежедневно со 2-й по 8-ю неделю после рождения. К 8-й неделе эти младенцы совершали гораздо больше шагов в минуту, когда их держали в позиции ходьбы, по сравнению с теми детьми, которые не получали стимуляции. К концу первого года дети, получавшие стимуляцию, научились самостоятельной ходьбе раньше на месяц, чем дети из контрольной группы. Эстер Телен, один из экспертов по раннему моторному развитию, указывает, что для ходьбы младенец должен иметь достаточно развитую мышечную силу в ногах, чтобы совершать движения (Thelen, 1983). Новорожденные младенцы достаточно легкие для совершения таких движений, но затем они быстро набирают вес без эквивалентного прибавления мышечной силы. Только к концу первого года вес ребенка и мышечная сила ног снова приходит в соответствующее равновесие. Однако младенцы в эксперименте Зелазио приобретают дополнительную мышечную силу в первые недели, поскольку тренируют ноги, — так же как и вы приобретете мышечную силу, если начнете регулярно тренироваться. Согласно Телену, дети были способны достичь гармоничного баланса между весом и силой быстрее, чем в норме.



Рефлекс Моро

Таблица 3.3

Примеры примитивных и адаптивных рефлексов

Рефлекс	Стимуляция	Реакция	Паттерн развития
Шейный тонический	Когда ребенок лежит на спине во время бодрствования, поверните его голову в сторону	Ребенок принимает позу «фехтования»: рука протянута в ту сторону, куда была повернута голова	Угасает к 4-му месяцу
Хватательный	Погладьте пальцем ладонь ребенка	Ребенок крепко захватит ваш палец	Угасает к 3–4 месяцам
Моро	Издайте громкий звук рядом с ребенком или осторожно позвольте ребенку внезапно «упасть»	Ребенок вытянет ноги, руки и пальцы; выгнет дугой спину и запрокинет назад голову	Угасает к 6-му месяцу
Шагания	Удерживайте ребенка под руки так, чтобы он едва касался пола или другой ровной поверхности	Ребенок будет совершать шаговые движения, перемещая ноги, как при ходьбе	Угасает примерно к 8-й неделе у большинства младенцев
Бабинского	Погладьте ступню ребенка от пальцев к пятке	Ребенок раздвинет веером пальчики	Угасает между 8-м и 12-м месяцами
Поисковый	Погладьте щеку ребенка пальцем или соском	Ребенок повернет голову по направлению прикосновения, откроет рот и начнет совершать сосательные движения	После 3 недель преобразуется в произвольную реакцию поворота головы

Рефлекс Бабинского



Таким образом, примитивные рефлексy не только диковинки или пережитки прошлого эволюции. Они могут быть информативными, если у ребенка отсутствует рефлекс, который должен быть, или наличествует в том возрасте, когда он обычно исчезает. Например, младенцы, которые подвергались воздействию наркотических веществ, или страдающие от гипоксии при родах, могут демонстрировать только слабые рефлексy. Так, младенцы с синдромом Дауна имеют только очень слабые рефлексy Моро и иногда слабые сосательные рефлексy. Когда примитивные рефлексy сохраняются в позднем возрасте, это может указывать на неврологические повреждения или дисфункции. Рефлексy также являются стартовой точкой для многих важных физических навыков, включая протягивание руки за предметом, хватание и ходьбу.

Перцептивные навыки: что новорожденный видит, слышит и чувствует

Кроме того, дети рождаются с удивительно сформированными перцептивными навыками. Я буду описывать развитие этих навыков в главе 5; здесь же я предоставляю некоторую базовую информацию. Новорожденный может:

- Фокусировать оба глаза на одной точке, при этом самая лучшая фокальная дистанция равна 8–10 дюймам. Через несколько недель ребенок может следить глазами за двигающимся объектом (хотя еще не совсем умело), может почти мгновенно отличать лицо матери от других лиц.
- Легко слышать звуки высоких и громких диапазонов человеческого голоса; примерно определять расположение предметов по их звучанию; различать голоса некоторых людей, особенно голос матери.
- Различать четыре основных вкуса (сладкий, кислый, горький и соленый) и знакомый запах тела, в том числе отличать запах матери от запаха незнакомых женщин.

Тем не менее выделяются несколько особенностей, таких же коротких, как и вышеприведенное резюме. Во-первых, перцептивные навыки новорожденных более



Новорожденные довольно близоруки, но они могут хорошо фокусироваться на расстоянии около 8–10 дюймов — как раз такое расстояние между глазами 2-недельного Кристиана и лицом его отца, когда он держит ребенка, чтобы дать бутылочку

совершенны, чем полагают большинство родителей, совершеннее, чем полагали большинство педиатров и психологов до недавнего времени. Чем лучше становятся экспериментальные технологии, тем больше мы понимаем, как много на самом деле умеют новорожденные, — важное доказательство значимости «природы» во взаимодействии «природа—воспитание».

Еще более удивительно то, насколько хорошо приспособлены перцептивные навыки младенца к взаимодействию с людьми. Он прекрасно слышит в диапазоне человеческого голоса и может отличить свою мать (или того, кто постоянно за ним ухаживает) от других на основе запаха, зрения или звука почти немедленно. Самая лучшая дистанция, на которой он может фокусировать глаза, составляет примерно 8–10 дюймов, что является приблизительно расстоянием между глазами младенца и лицом матери во время кормления.

Вы увидите в главе 5, какой долгий путь развития проходят сложные перцептивные способности, но новорожденный вступает в жизнь со способностью к различению и определению расположения предметов посредством различных перцептивных сигналов.

Моторные навыки: двигательная активность ребенка

По сравнению с перцептивными навыками ребенка, которые могут быть неожиданно выразительными, моторные навыки определенно не таковы. Ребенок еще не может держать голову, сосредоточить взгляд, дотянуться до предмета и самостоятельно перевернуться или сесть. Эти навыки появляются только постепенно через несколько недель. К 1-му месяцу ребенок может приподнимать подбородок, лежа на полу или матрасе. Ко 2-му году он может ровно держать голову, когда находится

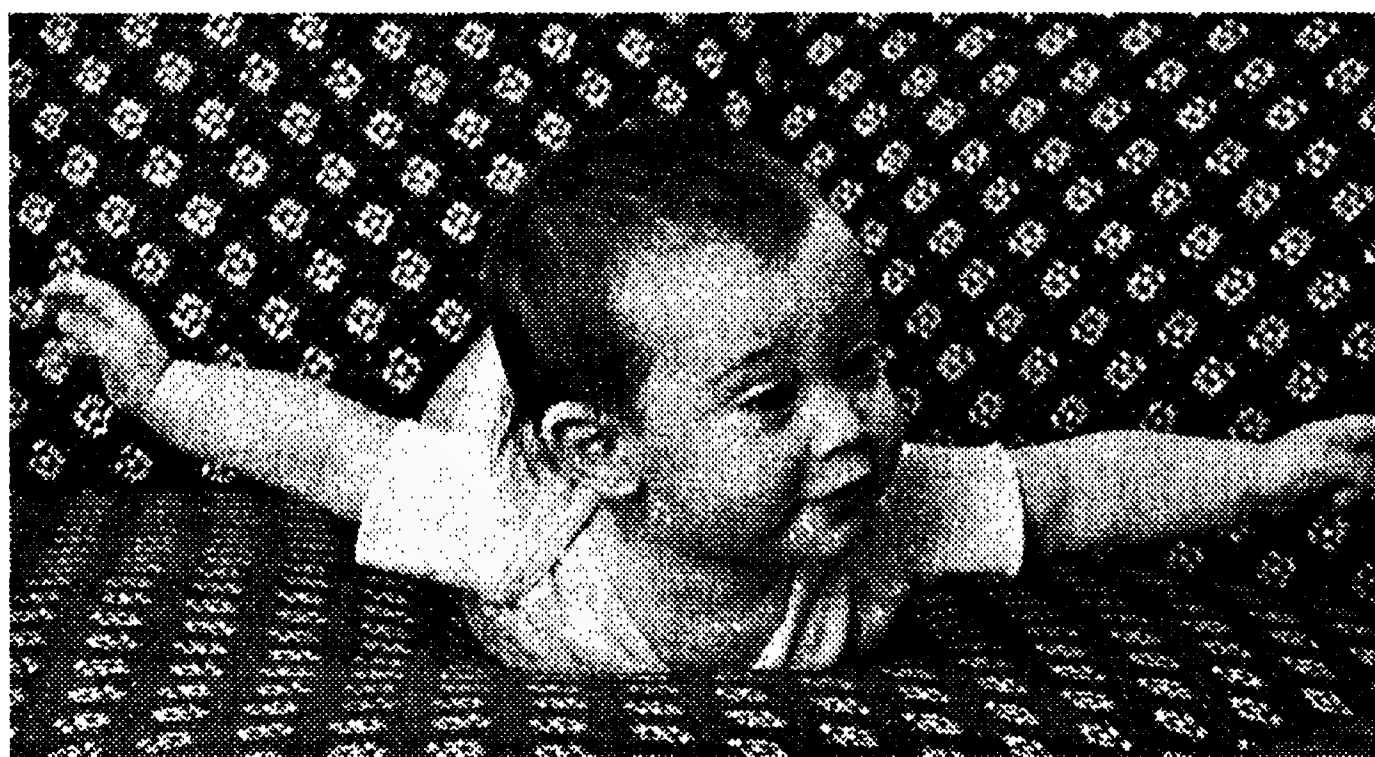
на руках у взрослого, и начинает стучать своей ручкой по предмету, расположенному поблизости.

Эти развивающиеся моторные навыки имеют в основе два общих паттерна: развитие происходит по направлению от головы и вниз, что называется **цефалокаудальным** паттерном, и от туловища к периферии, что называется **проксимодистальным** паттерном. Оба эти паттерна были впервые описаны Гезеллом. Таким образом, ребенок может держать голову перед тем, как он начинает сидеть или переворачиваться, и способен сидеть перед тем, как сможет ползать.

Другой интересной чертой развития моторных навыков маленьких детей является та настойчивость, с какой они действуют в своем ограниченном диапазоне движений. Они непрерывно и ритмично дергают ногами, раскачиваются, машут руками, стучат, растирают, царапают или качаются. Эти повторяющиеся движения особенно характерны для детей в возрасте около 6–7 месяцев, хотя некоторые проявления такого поведения можно наблюдать даже в первые недели жизни, особенно движения пальцами и толчки ногами. Эти движения не выглядят абсолютно произвольными или координированными, но, по-видимому, они не случайны. Так, Эстер Телен (Thelen, 1981) заметила, что движения ногами становятся наиболее интенсивными именно перед тем моментом, когда ребенок начинает ползать, как будто ритмические толчки ногами составляют часть подготовки к ползанию. Работа Телен помогла нам выделить двигательные паттерны и расположить по порядку случайные, на первый взгляд, движения младенца, но даже эти знания не могут поколебать нашу уверенность в том, что по контрасту с перцептивными навыками начальные моторные способности ребенка довольно ограничены.

Вопрос для размышления

Телята, жеребята, ягнята и новорожденные практически всех млекопитающих, кроме человека, могут стоять и ходить через несколько часов после рождения. Назовите какую-либо полезную эволюционную функцию более выраженной моторной несостоятельности новорожденного ребенка.



На этой фотографии 5-месячная Люси показывает «аэроплан». Как вы видите, к этому возрасту она способна не только держать голову, но и отрывать подбородок от пола — большой шаг в развитии моторных навыков у младенцев

Научение и привыкание

Очевидно, что механизмы созревания должны играть жизненно важную роль в процессе раннего развития. Формирование систем органов и компонентов нервной системы, необходимых для функционирования многих перцептивных навыков, преимущественно уже завершилось к моменту рождения в отличие от структур, необходимых для управления моторикой.

Но только ли механизмы созревания участвуют в этом процессе? Может ли новорожденный учиться на своем опыте? С теоретической точки зрения, этот вопрос особенно важен для понимания сравнительного влияния природы и воспитания. С практической точки зрения этот вопрос также важен, поскольку от ответа на него зависят те рекомендации, которые могут быть даны родителям в отношении игрушек или стимуляции для ребенка. Например, если перцептивные способности ребенка развиваются преимущественно по механизмам созревания, а не научения, то покупать дорогие игрушки, чтобы повесить их над детской кроваткой, не имеет большого смысла. С другой стороны, если научение происходит с первых дней жизни, то обогащенная окружающая среда имеет гораздо большее значение.

О чем же нам говорят факты?

Классическое обусловливание. Большое количество исследований предполагает, что у новорожденного, хотя и с трудом, но можно сформировать классические условные рефлексы. Вероятность успеха выше, когда условные стимулы связаны с

кормлением, возможно, потому, что такие реакции имеют решающее значение для выживания младенца. Например, Эллиотт Бласс и его коллеги (Blass, 1984) давали младенцам в возрасте 1–2 дней сладкую воду в бутылочке (безусловный стимул), которая побуждала к сосанию (безусловная реакция). Затем, непосредственно перед тем, как дать воду, прикасались ко лбу ребенка (условный стимул). После нескольких повторений экспериментатор прикасался ко лбу младенцев,

не предлагая воды, и наблюдал, начнут ли дети совершать сосательные движения. Дети совершали сосательные движения, таким образом демонстрируя классический условный рефлекс.

К 3-й или 4-й неделе образовать условный рефлекс уже не составляет труда; он легко устанавливается со многими реакциями. В частности, это означает, что условные эмоциональные реакции, о которых шла речь в главе 1, начинают формироваться уже на 1-й неделе жизни. Таким образом, присутствие мамы или папы, равно как и другого значимого человека, может вызывать чувство «комфорта», и этот паттерн вносит вклад в то, что позже мы назовем привязанностью ребенка к родителям.

Оперантное обусловливание. Новорожденные также хорошо обучаются оперантному обусловливанию. Как реакция сосания, так и поворот головы быстрее устанавливается при использовании подкрепления, например сладкой воды, или звучания голоса, или сердцебиения матери (Moon & Fifer, 1990). По крайней мере тот факт, что оперантное обусловливание может иметь место, означает, что к моменту

Вопрос для размышления

Приведите другие примеры классических условных эмоциональных реакций, которые могут формироваться в раннем младенчестве. Что вы можете сказать насчет негативных эмоций?

рождения необходимые неврологические основы для научения уже сформированы. Кроме того, подобные результаты говорят нам о том, какие виды подкрепления эффективны для очень маленьких детей. Для взаимодействия матери и младенца в целом имеет большое значение тот факт, что голос матери является эффективным подкреплением фактически для всех детей.

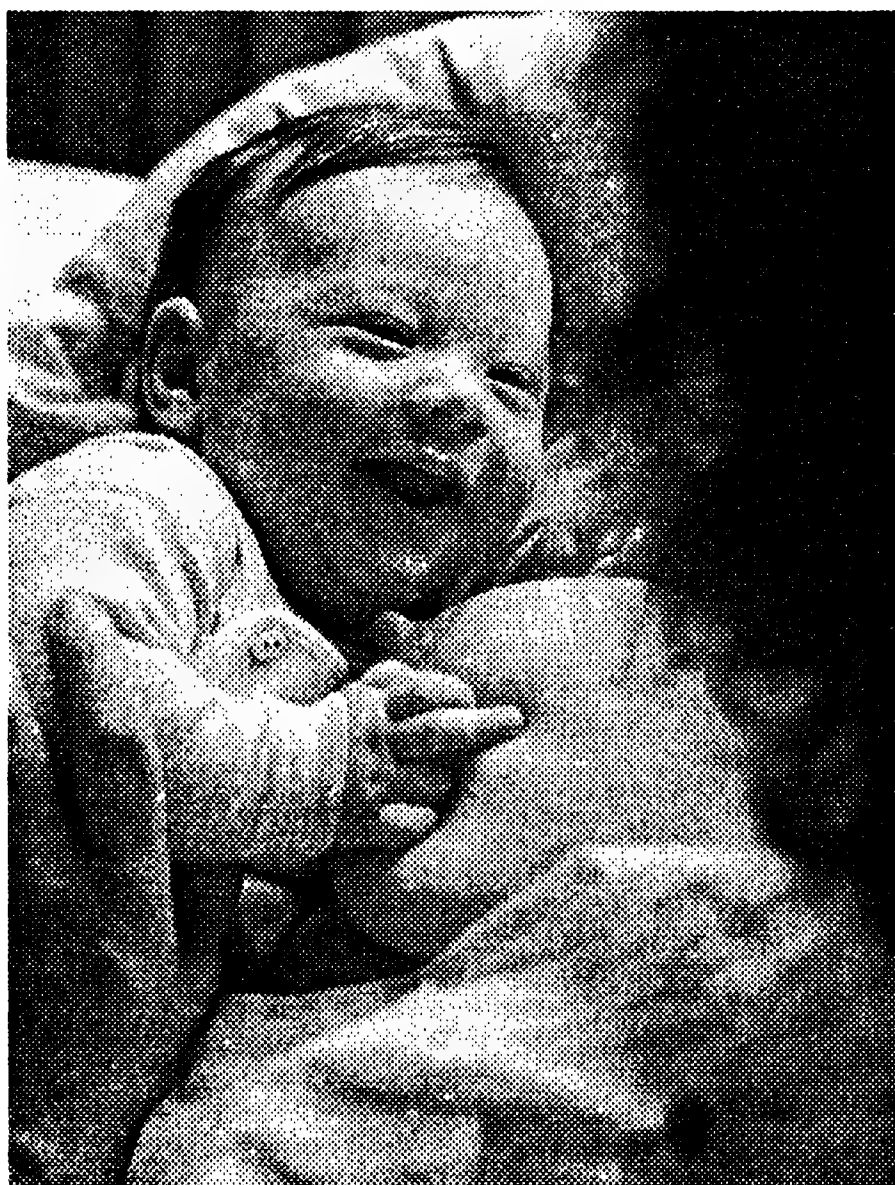
Схематичное научение. Тот факт, что дети могут распознавать голоса и эмоциональное состояние уже с первых дней своей жизни, очень важен, поскольку означает возможность еще одного вида научения.

Концептуальные основы этого вида научения, который иногда называется **схематичным научением**, берет свое начало в теории Пиаже. Основная идея этой теории заключается в том, что с самого начала ребенок организует свой опыт в ожидания, в «известные» комбинации. Эти ожидания, которые часто называются *схемами*, наслаиваются на индивидуальный опыт ребенка, помогая ему отличать знакомое от неизвестного. Кэролайн Рови-Коллиер (Rovee-Collier, 1986) предположила, что классическое обусловливание у младенцев можно рассматривать как разновидность схематичного научения. Когда ребенок начинает поворачивать голову в поисках соска, как только он слышит звуки шагов матери, входящей в комнату, это не просто вид классического обусловливания, это уже начало формирования ожиданий. Похоже, что с самых первых недель жизни ребенок начинает устанавливать связь между окружающими событиями, например связь между звуком шагов матери и чувством изменения положения тела или между прикосновением груди и чувством насыщения. Поэтому первые классические условные рефлексy могут стать началом развития когнитивных процессов.

Привыкание — это автоматическое снижение силы или энергии реакции на повторяющийся стимул. Например, представьте, что вы живете на очень шумной улице и слышите каждый день звуки машин, проезжающих мимо. Через некоторое время вы не только не будете реагировать на шум, но буквально *не будете воспринимать их как громкие звуки*. Эта способность — снижать интенсивность физической реакции на некоторые повторяющиеся стимулы — определенно жизненно необходима в нашей повседневной жизни. Если бы мы постоянно реагировали на каждый звук, запах и зрительный стимул, с которыми сталкиваемся, мы потратили бы все время, реагируя на эти повторяющиеся стимулы, и у нас не осталось бы энергии или возможности на новые события, заслуживающие внимания.

В равной степени важна способность к **отмене привыкания**. Когда привычный стимул меняется, например раздастся необычно громкий визг тормозов на оживленной улице у вашего дома, вы снова активно реагируете. Таким образом, возвращение первоначальной силы реакции служит признаком того, что воспринимающий, будь то младенец, ребенок или взрослый, фиксирует существенные изменения.

Рудиментарная способность к привыканию и отмене привыкания у ребенка заложена к моменту рождения, так же как и у других биологических видов. К 10-недельному возрасту эта способность уже хорошо развита. Младенец прекратит разглядывать игрушки, которые вы расположили перед его лицом, ребенок прекратит демонстрировать реакцию испуга (рефлекс Моро) на громкие звуки после нескольких повторений, но снова испугается, если звук изменится; он не будет поворачивать голову по направлению к повторяющемуся звуку (Swain et al., 1993).



Улыбка и смех ребенка — чрезвычайная радость для родителей. Такое поведение служит одной из самых важных социальных эмоциональных реакций, вносящих вклад в установление детско-родительских связей, становясь своеобразным «клеем», который скрепляет взаимоотношения родителей и детей

Само по себе привыкание не является произвольным процессом; оно происходит автоматически. Для этого новорожденный должен обладать способностью «узнавать» знакомые переживания. То есть он должен иметь или образовывать схемы определенного вида.

Наличие этих процессов у новорожденного создает дополнительное преимущество для исследователей: это позволяет им установить, на что младенец реагирует, как на «то же самое» или «другое». Если ребенок привыкает к определенному стимулу, например к звуку или специфической картинке, то экспериментатор может вносить незначительные изменения в первоначальный стимул, чтобы установить ту точку, на которой происходит отмена привыкания. Таким образом, исследователи могут получать представление о том, как новорожденный или маленький ребенок воспринимает мир вокруг себя. Подробнее об этом мы поговорим в главе 5.

Социальные навыки

Все социальные навыки новорожденного, которые я описывала до сих пор, важны для его комфорта и выживания. Но в отличие от многих других биологических видов дитя человека проходит долгий путь к независимости. Чтобы дети выжили, кто-то должен обеспечить постоянный уход за ними на протяжении длительного периода времени. Поэтому способность младенца привлекать взрослых к уходу за ним очень важна. Именно в этой сфере на арену жизни выступают «социальные» навыки младенцев.

Новорожденный не обладает большим количеством явных социальных способностей. Он не разговаривает, не флиртует. Он улыбается, но не часто в первые недели. Тем не менее здоровые новорожденные располагают неким репертуаром поведения, которое особенно эффективно для привлечения и удержания внимания

взрослых: это и плач, и способность прижаться и утешиться в ответ на старания родителей. Как я уже отмечала при обсуждении перцептивных способностей ребенка, верно и обратное утверждение: лицо и голос взрослых также чрезвычайно эффективно привлекают и удерживают внимание ребенка. Отсюда создается впечатление, что взрослый и ребенок с самого начала запрограммированы на участие в социальном «танце», который образует основу для формирования взаимоотношений между родителями и ребенком и который необходим для установления их взаимной привязанности.

Поскольку младенцы еще не умеют говорить и активно перемещаться, они устанавливают социальные контакты преимущественно через выражение эмоций: плач, улыбка, удивленный, расстроенный или довольный вид. Родители используют эти эмоциональные выражения как подсказки для адаптации своего собственного поведения к ребенку, таким образом создавая взаимно реактивную социальную систему.

Появление эмоциональной экспрессии. Невозможно узнать, какие эмоции ребенок *испытывает* на самом деле. В лучшем случае мы можем постараться выяснить, какие эмоции он *выражает* посредством тела и лица. Интересен опыт, в котором исследователи помещали детей в различные ситуации, способные вызвать эмоции, затем фотографировали или снимали детей на видео, после чего опрашивали жюри взрослых, какие эмоции выражают лица детей (Izard & Harris, 1995; Izard & Malatesta, 1987; Izard et al., 1995).

В табл. 3.4 приводятся современные данные о том, в каком возрасте впервые появляются различные эмоции. Как вы видите, некоторые рудиментарные эмоции отмечаются уже к моменту рождения, включая «полуулыбку», которая радует родителей, хотя они не могут понять, что ее вызывает. Через несколько недель дети начинают демонстрировать настоящую социальную улыбку. К счастью, одним из ранних триггеров для этой замечательной улыбки ребенка являются высокие интонации голоса, которые мы все вполне естественно используем в разговоре с младенцами. Поэтому, похоже, что взрослые запрограммированы на подобное поведение, на которое дети позитивно реагируют. Через несколько недель дети будут также улыбаться в ответ на улыбку взрослого, особенно знакомого.

Через несколько месяцев после рождения эмоциональная экспрессия детей станет еще более дифференцированной, так что они смогут выражать печаль, гнев и удивление. В возрасте 4 месяцев дети начинают смеяться — очень мало в жизни вещей более радостных, чем вид хихикающего или смеющегося ребенка! Страх появляется как дискретное эмоциональное выражение только примерно к 7 месяцам.

За несколько первых месяцев жизни повышается эмоциональная реактивность детей на эмоции, которые выражают родители. Например, все чаще появляется социальная улыбка в ответ на улыбку взрослого, на его положительные эмоции. Аналогично дети, родители которых подавлены, чаще демонстрируют печальное и гневное выражение лица и реже выражение интереса. Этот паттерн различается уже на 3-м или 4-м месяце жизни (Field, 1995). Так, исследование Тиффани Филд выявило, что дети депрессивных матерей могут научиться *не* выражать интерес или радость; вместо этого они обучаются принимать депрессивный вид, который они демонстрируют как незнакомым людям, так и их депрессивным матерям. Поэтому

Таблица 3.4

Появление эмоций у детей

Возраст	Эмоция	Примеры стимулов, которые запускают эмоции
На момент рождения	Заинтересованность Дистресс Отвращение Неонатальная улыбка («полуулыбка»)	Что-то новое или движение Боль Неприятные вещества Появляется спонтанно по неустановленным причинам
3–6 недель	Улыбка удовольствия/ социальная улыбка (предвестник радости)	Голос человека на высоких тонах; хлопанье в ладоши руками ребенка; звук знакомого голоса; кивание головой
2–3 месяца	Печаль Тревога (предвестник страха) Фрустрация (предвестник гнева) Удивление	Болезненная медицинская процедура Лицо незнакомого человека Ограничение; запрет на осуществление какого-либо привычного действия Игрушка «Джек в коробке»
7 месяцев	Страх Гнев Радость	Что-либо экстремально новое; высота (как в визуальном эксперименте со скалой) Неудача или помеха в осуществлении действия, например попытки достать мяч, который укатился под кровать Мгновенная реакция радости на событие, которое имеет позитивное значение, как, например, появление человека, осуществляющего уход, или игра «в прятки»

(Источники: Izard & Malatesta, 1987; Mascolo & Fisher, 1995; Sroufe, 1996)

даже в первые месяцы жизни выражение эмоций — это взаимообратный процесс; младенцы не только реагируют на эмоциональное состояние взрослого, но адаптируют свое состояние так, чтобы оно соотносилось или подходило типичному эмоциональному паттерну взрослого.

Чередование действий. Другим социальным навыком, который ребенок вносит во взаимодействие, является способность к чередованию действий. Кеннет Кей (Kaue, 1982) считает, что начало «чередования» можно наблюдать у очень маленьких детей в паттерне кормления. Уже в первые дни жизни сосание ребенка представляет собой паттерн «действие—пауза». Он какое-то время сосет, затем делает паузу, снова сосет, затем делает паузу и т. д. Матери принимают участие в этом процессе, например, покачивая ребенка во время пауз, таким образом создавая альтернативный паттерн: сосание, пауза, покачивание, пауза, сосание, пауза, покачивание, пауза. Ритм взаимодействия очень напоминает разговор. Конечно, мы не можем быть

уверены в том, обладает ли это очень раннее взаимодействие свойством разговора или происходит взаимная адаптация, поскольку взрослый воспринимает природный ритм ребенка и адаптирует к нему свои собственные реакции. Тем не менее чрезвычайно любопытно наблюдать этот паттерн чередования у однодневного ребенка.

Повседневная жизнь младенцев

Родители проявляют активный интерес к различным навыкам и способностям новорожденного. Они радуются его улыбке и каждому новому умению, когда оно появляется, однако для большинства родителей более важными становятся практические вопросы: что собой представляет жизнь новорожденного? Как организован день младенца? Какой вид природных ритмов заложен в дневном цикле?

Исследователи, которые изучали новорожденных, описали 5 различных состояний сна и бодрствования младенцев — эти данные обобщены в табл. 3.5. Из них два состояния бодрствования менее типичны для новорожденного. На первых порах, дети бодрствуют и не испытывают возбуждения только около двух или трех часов в день.

Пять основных состояний стремятся объединиться в циклы, так же как и ваши состояния складываются в ежедневный ритм. Большинство младенцев переходят от глубокого сна к поверхностному, возбуждению и голоду, а затем к короткому периоду настороженного бодрствования, после которого они становятся вялыми и снова погружаются в глубокий сон. У новорожденного этот цикл повторяется приблизительно каждые 1,5–2 часа: сон, плач, еда, осматривание; сон, плач, еда, осматривание. Поскольку первые 3 части этого повторяющегося паттерна — сон, плач и еда — очень важны для родителей, позвольте мне сказать буквально несколько слов о каждом.

Таблица 3.5

Основные состояния сна и бодрствования у младенца

Состояние	Характеристики
Глубокий сон	Глаза закрыты, дыхание регулярное, никаких движений, за исключением редкого вздрагивания
Активный сон	Глаза закрыты, дыхание нерегулярное, небольшое подергивание, отсутствие активных движений тела
Пассивное бодрствование	Глаза открыты, отсутствуют активные движения тела, дыхание регулярное
Активное бодрствование	Глаза открыты, отмечаются движения головы, конечностей и тела; дыхание нерегулярное
Плач и возбуждение	Глаза могут быть частично или полностью закрыты; энергичные диффузные движения с плачем или звуками возбуждения

(Источники: Based on the work of Prechtl & Beintema, 1964; Hutt et al., 1969; Pamelee et al., 1964)

Сон

Как вы видите из рис. 3.5, который отражает среднюю продолжительность дневного и ночного сна для выборки детей разного возраста в Соединенных Штатах, новорожденный спит приблизительно две трети всего времени. Вы можете видеть, что новорожденные спят ночью столько же, сколько и днем, но через несколько недель продолжительность дневного сна начинает снижаться и наблюдаются признаки ритма дневного/ночного сна (который называется *циркадным ритмом*), по крайней мере у младенцев западных стран, где регулярные циклы сна/бодрствования ценятся наиболее высоко. С возрастом дети начинают соединять два или три двухчасовых цикла вместе без периодов бодрствования, и тогда мы говорим, что ребенок «спит всю ночь» (Needlman, 1996; Whitney & Thoman, 1994).

Рисунок 3.5 приводит средние данные, но возможен широкий диапазон отклонений от этих норм. В одном исследовании среди 6-недельных детей был один ребенок, который спал 22 часа в сутки, и другой, который спал только 8,8 часа (Bamford et al., 1990). (В последнем случае должна быть истощенная пара родителей!) Даже в западных культурах у некоторых детей не отмечается непрерывного ночного сна до самого конца первого года жизни.

Все аспекты паттерна сна ребенка имеют значение для установления детско-родительских отношений, так же как и место, где ребенок спит. Эту тему я осветила в тексте «Культуры и контексты». Психологи также интересуются паттерном сна, поскольку выраженная нерегулярность паттернов сна может быть симптомом отклонений или нарушений. Например, некоторые дети матерей, употреблявших кокаин во время беременности, имеют трудности с установлением регулярного паттерна сна и бодрствования. Младенцы с повреждением мозга часто имеют аналогичные трудности, поэтому если младенец не устанавливает регулярный ритм сна/бодрствования, это может быть признаком нарушения.

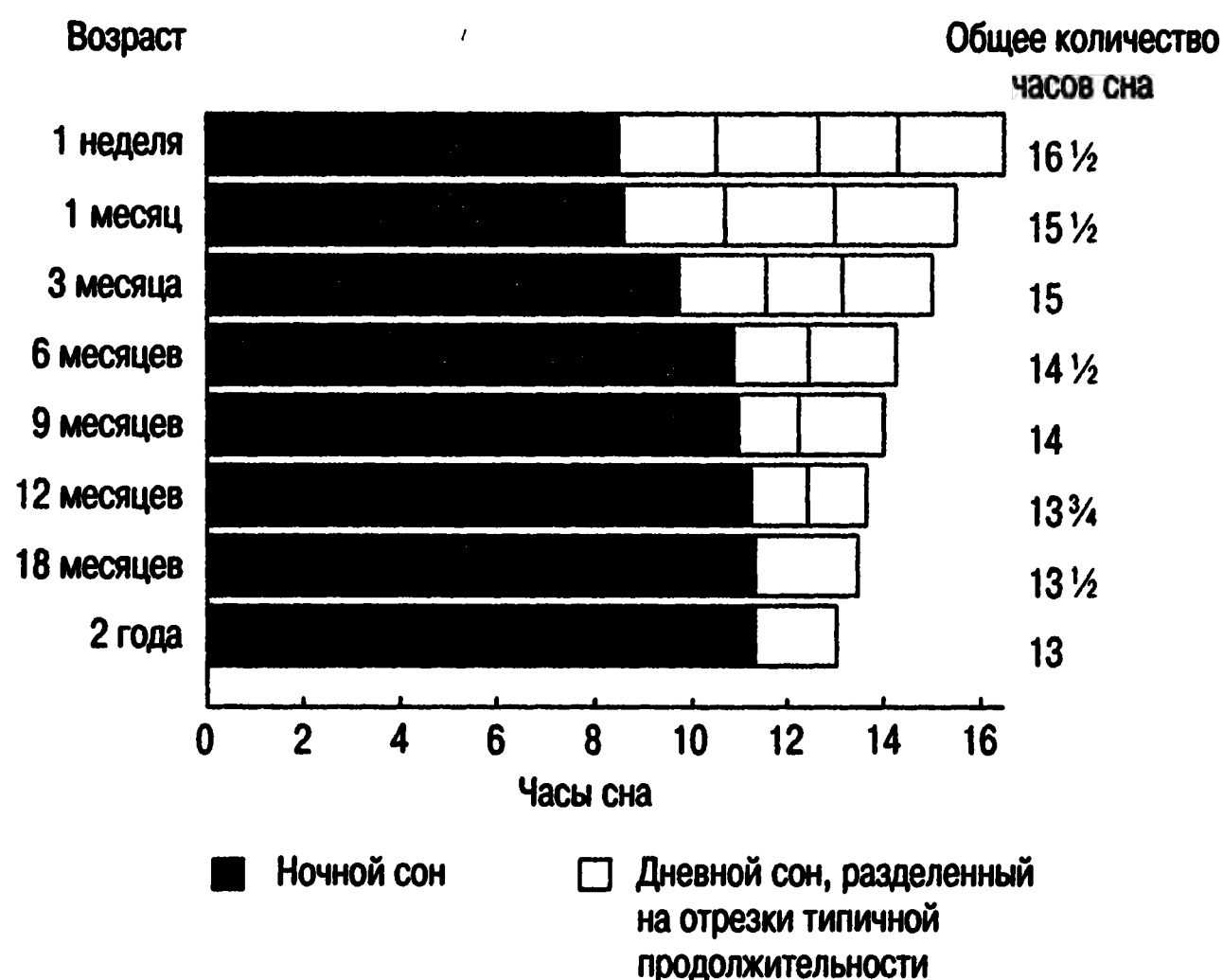


Рис. 3.5. Общая продолжительность сна, необходимая младенцам, и количество дневных промежутков сна, которые обычно уменьшаются в течение первых двух лет жизни

(Источник: Reprinted with the permission of Simon & Schuster from How to Solve Your Child's Sleep Problems, Fig. 1, p. 19, by Richard Ferber and Rick Boyer. Copyright 1985 by Richard Ferber, M. D.)

Плач

Новорожденные плачут на самом деле меньше, чем вы думаете. Один исследователь, который изучал нормальных новорожденных, обнаружил, что они плакали от 2 до 11% в всего времени (Korner et al., 1981). Этот процент часто увеличивается на протяжении первых нескольких недель, достигая 2–3 часов плача в день на 6-й неделе и затем снижаясь до менее чем 1 часа в день к 3 месяцам (Needlman, 1996). Такой пик плача в 6 недель отмечался у младенцев из различных культур, включая культуры, в которых матери почти постоянно поддерживали телесный контакт с младенцем (St. James-Koberts et al., 1994), следовательно, этот паттерн плача не является уникальным для Соединенных Штатов или других западных культур. Сначала младенцы больше плачут вечером; позже самый интенсивный плач отмечается непосредственно перед кормлением.

Очевидно, что основная функция плача — это сигнал о потребности. Поскольку дети не могут подойти к кому-нибудь, им приходится подзывать кого-либо к ним и плач является основным способом привлечения внимания. Фактически младенцы располагают целым репертуаром звуков плача: плач от боли, плач от гнева или голода. Гневный плач, например, обычно громче и более интенсивный, болевой плач, как правило, имеет резкое начало в отличие от основных видов голодного плача, который начинается с хныканий или постанывания. Однако не все младенцы плачут одинаково. Некоторые младенцы, как вы можете видеть из текста «Исследования показывают», имеют особенно пронзительный или резкий плач, на основании которого могут быть диагностированы определенные нарушения. Со временем каждый родитель научается распознавать звуки плача своего ребенка. Ален Визенфельд и его коллеги (Wiesenfeld et al., 1981) обнаружили, что матери (но не отцы) 5-месячных детей могли различать гневный или болевой плач своих детей на аудиозаписи, тогда как ни один из родителей не мог установить подобное различие на записи плача других детей.

Колики. У 15–20% младенцев отмечается паттерн, который принято называть **колики**. Этот паттерн заключается в интенсивных ежедневных приступах плача на протяжении более чем 3 часов в день. Обычно плач усиливается во второй половине дня или ранним вечером (особенно неподходящее время для родителей, поскольку это как раз то время, когда они устали и нуждаются в общении друг с другом). Колики обычно появляются на 2-й неделе жизни и затем спонтанно исчезают в 3- или 4-месячном возрасте. Ни психологи, ни врачи не знают, чем вызываются колики и почему они прекращаются без какого-либо вмешательства. Существуют две распространенные теории возникновения колик: 1) это реакции на специфическую диету, например аллергия на коровье молоко, содержащееся в детском питании, или на специфические продукты, которые потребляет кормящая мать, включая коровье молоко; 2) это реакция на беспокойство родителей по поводу трудного темперамента младенца или его неадекватности. К сожалению, лечение, основанное на этих двух описательных гипотезах, не оказалось эффективным, и лежащие в основе причины остаются до сих пор неясными (e. g., Hill, 1995; Lust et al., 1996; Wolke et al., 1994). Без сомнения, колики создают большие трудности, но есть

повод для оптимизма: они действительно исчезают, даже без специальной интервенции.

Реакция на плач ребенка. Один из вечных практических вопросов родителей в связи с плачем ребенка связан с тем, как им следует реагировать на него. Если не-

Вопрос для размышления

Очевидное объяснение более высокой способности матери различать виды плача ее ребенка заключается в том, что она проводит с ним больше времени, чем отец. Какой вид исследования вы могли бы спланировать, чтобы проверить эту гипотезу?

медленно брать ребенка на руки каждый раз, когда ребенок плачет, может ли это стать подкреплением плача, в результате чего ребенок будет плакать больше? Или такая незамедлительная реакция позволит ребенку сформировать отношение к окружающему миру как безопасному и надежному месту?

Десять лет назад я была уверена, что знаю ответ на этот вопрос, а именно всегда реагировать немедленно. Результаты ранних исследований не указывали на то, что такое немедленное реагирование усиливало дет-

ский плач, более того, множество данных свидетельствовало о том, что заботливая реактивность была ингредиентом в развитии безопасной привязанности к родителям. Однако более поздние исследования сделали ответ менее однозначным.

Теперь это выглядит так: реакция родителей должна зависеть от типа плача. На интенсивный плач, когда ребенку больно или он сильно расстроен — очень голоден, мокрый и чувствует дискомфорт или что-то наподобие этого, — следует реагировать немедленно. С другой стороны, хныканье и слабый плач, например когда ребенка положили спать днем, это другой разговор. Когда родители реагируют немедленно на слабый плач, возможно, что ребенок научится плакать более часто (Hubbard & van IJzendoorn, 1987). Таким образом, похоже, что задействованы как механизмы подкрепления, так и формирование убеждения в безопасности, поэтому со стороны родителей требуется повышенная чуткость, чтобы отличить виды



Рис. 3.6. Что делать?

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Организация сна младенцев

Когда мы изучаем типичную организацию сна младенца по всему миру, то находим замечательные примеры контраста между коллективной и индивидуальной культурами. Также мы убеждаемся, насколько неосознанными являются культурные нормы. Доктор Спок в одном из изданий «Уход за младенцем и ребенком» сказал: «Я думаю, что разумно не брать ребенка для сна в постель родителей в любом случае (даже как утешение, если один из родителей уехал)... Дети могут спать в комнате отдельно начиная с момента рождения для удобства на таком расстоянии, чтобы родители могли слышать, когда они плачут».

Поскольку вы, скорее всего, представляете евроамериканскую культуру, в которой делается сильный акцент на самостоятельности и индивидуальности, возможно, вы согласитесь со Споком. Большинство из нас рассматривают отдельный сон как «правильный» и «естественный» и самый полезный для психологического развития детей (Morelli et al., 1992). Однако во многих культурах мира (и в западной культуре, возможно, еще 200 лет назад) дети спят в одной кровати с родителями обычно до тех пор, пока не прекратят питаться грудным молоком. Этот паттерн часто называют *совместным сном*. Подобная традиция имеет множество сопутствующих причин, включая недостаток альтернативного места для сна младенца в некоторых случаях. Чаще всего совместный сон отражает ведущую коллективную ценность, в которой подчеркивается сотрудничество и взаимозависимость, а не самостоятельность (Harkness & Super, 1995). Морелли и ее коллеги (Morelli et al., 1992) отмечают, что матери племени майя, которых они опрашивали и большинство из которых практикуют совместный с ребенком сон, рассматривают традицию отдельного сна в Соединенных Штатах как пренебрежение ребенком. Они были шокированы и не сразу поверили, когда им сообщили, что младенцы в Соединенных Штатах часто спят в отдельной комнате, где нет никого рядом.

Морелли часто отмечает, что среди семей племени майя, которых она изучала, время отхода ко сну редко становилось темой разногласий или затруднений между родителями и ребенком, как часто бывает в западных семьях, в которых младенцы и дети спят отдельно от взрослых. Дети племени майя также редко использовали мягкие игрушки или другие «переходные предметы» для успокоения, когда засыпали, тогда как это распространено среди западных младенцев. Таким образом, культурные традиции влияют не только на то, что мы считаем «нормальным» и «правильным» для детей; они формируют взаимодействие между родителями и ребенком, включая природу распространенных споров или конфликтов.

плача. Если вы не уверены, какой это плач, по-видимому, лучше всего взять ребенка на руки.

Питание

Питание не включено в число состояний сна и бодрствования ребенка, перечисленных в табл. 3.5, но ребенок определенно этим часто занят. Исходя из того что естественный цикл ребенка составляет чуть больше двух часов, новорожденный может есть до 10 раз в день. Постепенно ребенок потребляет все больше и больше молока за каждое кормление, и ему не приходится есть так часто. К 2 месяцам количество кормлений сокращается до 5 раз в день, а к 8–12 месяцам доходит до 3 раз в сутки (Barness & Curran, 1996). Те дети, которые находятся на грудном вскармливании,

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Разнообразие детского плача

Родителям известно, что у некоторых детей плач особенно пронзительный или резкий. Кажется, что другие дети издают гораздо более здоровые звуки, когда плачут. Исследователи подтвердили это наблюдение родителей большим количеством исследований.

У многих детей с установленными аномалиями плач звучит по-другому, включая детей с синдромом Дауна, энцефалитом, менингитом и многими видами повреждения мозга. В своей недавней работе Барри Лестер распространил это наблюдение на детей, которые кажутся физически здоровыми, но составляют группу риска вследствие определенных пренатальных отклонений, таких, например, как недоношенность или недостаточный вес на момент рождения (Lester, 1984; Lester & Dreher, 1989), а также в тех случаях, когда матери употребляли чрезмерное количество алкоголя во время беременности (Nugent et al., 1996). Кроме того, такие дети обычно издают при плаче звуки, которые акустически отличаются от звуков, издаваемых нормальными детьми, отнесенными к группе с низким риском. В частности, плач детей группы повышенного риска более резок и пронзителен. Интересно, что плач в период колик также имеет подобные характеристики (Lester et al., 1992; Zeskind & Barr, 1997).

Предположив, что плач ребенка может отражать базовые аспекты неврологической целостности, Лестер также задался вопросом, возможно ли использовать характеристики плача в качестве *диагностического теста*? Например, можно ли строить предположения для группы детей повышенного риска относительно последующего интеллектуального функционирования, исходя из резкости или высоты детского плача? Похоже, что ответ положительный. Лестер обнаружил, что те недоношенные дети, у которых в первые дни жизни отмечался пронзительный плач, имели более низкие результаты по IQ-тестам в возрасте 5 лет (Lester, 1987). Эта же связь была обнаружена среди нормальных детей и среди тех, кто был подвержен воздействию метадона в пренатальном периоде. Во всех этих группах чем выше пронзительность и резкость плача, тем ниже IQ ребенка или хуже развитие моторики (Huntington et al., 1990). В конце концов, педиатры могут расценивать пронзительный или резкий плач как сигнал о физических нарушениях или как инструмент для более точного прогноза долговременных последствий развития младенцев группы повышенного риска, например детей с низким весом на момент рождения.

едят примерно с той же частотой, что и дети, находящиеся на искусственном вскармливании. Но эти две формы питания сильно отличаются по другим аспектам.

Грудное вскармливание по сравнению с искусственным. Благодаря обширным исследованиям, проведенным за последние десятилетия в разных странах, стало окончательно очевидно, что грудное вскармливание предпочтительнее искусственного. Грудное молоко обеспечивает младенца важными антителами ко многим видам болезней, поэтому младенцы, находящиеся на грудном вскармливании, гораздо реже страдают от таких проблем, как диарея, колики; к тому же показатель смертности среди таких детей ниже (Barness & Curran, 1996; Braudry et al., 1995; Golding et al., 1997a, 1997b; Lopez-Alarcon et al., 1997). Также грудное молоко способствует правильному функционированию пищеварительной и нервной систем, влияет на прирост веса и роста (Prentice, 1994) и способствует развитию иммунной системы организма (Pickering et al., 1998).

Грудное вскармливание может также быть связано с более высоким *IQ* в старшем возрасте. Множество исследований обнаружили такую корреляцию (e. g., Lucas et al., 1992; Rogers, 1978), хотя интерпретация этих данных затруднена из-за того, что большинство матерей, предпочитающих грудное вскармливание, лучше образованы и имеют более высокий *IQ*, чем матери, предпочитающие искусственное вскармливание. Поэтому эти исследования являются квазиэкспериментами, в которых две группы чрезвычайно трудно соотнести по очевидно значимой переменной. Когда экспериментаторы предприняли попытку статистически контролировать социальные классовые различия в квазиэкспериментах этого вида, они не обнаружили никакой остаточной связи между грудным вскармливанием и *IQ* (e. g., Gale & Martyn, 1996). Однако к настоящему моменту выполнен по крайней мере один настоящий эксперимент: недоношенные младенцы были в случайном порядке отобраны в группы, которые получали либо искусственное, либо донорское грудное молоко (Lucas et al., 1994). Исследователи отмечают, что младенцы, получающие грудное молоко, имели более высокие значения по параметрам младенческого интеллектуального развития, хотя интеллектуальные тесты с долговременным прогнозом для таких детей еще не разработаны. Это исследование укрепило доказательство каузальной связи между грудным вскармливанием и более высоким интеллектуальным развитием, но окончательный ответ на данный вопрос пока не получен.

Даже если не доказана связь между уровнем интеллекта и грудным вскармливанием, преимущества грудного вскармливания для здоровья очевидны и хорошо известны. Всемирная организация здравоохранения рекомендует, чтобы младенцы находились исключительно на грудном вскармливании в течение первых 4–6 месяцев жизни. Если вы собираетесь иметь ребенка, я настоятельно рекомендую вам, по возможности, следовать этому совету.

Все же я знаю, что для определенной части женщин грудное вскармливание проблематично, если и вовсе не исключено. Некоторые женщины физически неспособны к полноценному кормлению грудью, вследствие инверсии сосков, или хронических трещин сосков, или отсутствия достаточного количества молока. Другие женщины, которые располагают только несколькими неделями для ухода за ребенком, а затем работают полный день, естественно, находят грудное вскармливание очень сложным. В таком случае молочные железы приспособляются, и для женщины оказывается возможным сцеживать грудное молоко и оставлять его в холодильнике, чтобы позже, в ее отсутствие, можно было накормить ребенка. Может быть полезной следующая информация: оказывается, дети обеспечены защитой через грудное молоко даже при однократном кормлении в день. Такой режим может позволить работающим женщинам продолжить по крайней мере частичное грудное вскармливание на протяжении еще нескольких месяцев. Для тех из вас, кто совсем не может кормить грудью, также важно знать, что на социальное взаимодействие между матерью и ребенком, вероятно, не оказывает влияние тип кормления. Во время искусственного кормления детей одинаково держат и качают, как и при грудном вскармливании, и их матери,

Вопрос для размышления

Как вы думаете, какие специфические изменения в политике и практике вашей страны повысили бы уровень грудного вскармливания?

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Паттерн грудного вскармливания: культурные и классовые различия и их последствия

Если вы обратитесь к особенностям грудного вскармливания в странах мира за последние 40 или 50 лет, то обнаружите общий паттерн. В каждой стране общественная элита первой начала практиковать искусственное питание, за ней городская беднота, затем — сельские жители. Возвращение к грудному вскармливанию осуществлялось тем же путем начиная с образованного среднего класса (World Health Organization, 1982). Соединенные Штаты и другие западные страны проделали полный цикл раньше большинства развивающихся стран. Сегодня такие страны, как Швеция, Новая Зеландия и Соединенные Штаты, находятся на пути возвращения к практике грудного вскармливания, так же как и такие страны, как Малайзия. Например, в Норвегии в 1968 году только 30% 12-недельных младенцев были вскормлены грудью; в 1991 году этот уровень достиг 80% (Endresen & Helseng, 1995). Аналогично, в Новой Зеландии уровень грудного вскармливания упал с 80% в 1938 году до 45% в 1968 году, но затем поднялся до 80% в 1992 году (Basire et al., 1997). Однако многие развивающиеся страны все еще находятся на первой фазе, которая характеризуется снижающимся уровнем исключительно грудного кормления и более ранним переходом на сочетание детского питания, жидкой пищи и грудного молока (e. g., Amador et al., 1994; Arnold & Larson, 1993; Mondal et al., 1996; Perez-Escamilla, 1994).

Одной из причин снижения уровня грудного вскармливания в менее индустриальных странах, по-видимому, является продажа детского питания. Производители детского питания часто предоставляют матерям бесплатный продукт и бутылочки для кормления и заверяют женщин, что детское питание настолько же полезно, как грудное молоко, или даже лучше грудного молока; но они часто не обеспечивают продукт адекватной инструкцией по использованию детского питания. Известно, что некоторые женщины в развивающихся странах, не зная ничего лучшего и столкнувшись с экстремальными экономическими условиями, разбавляли детское питание водой для того, чтобы растянуть его на несколько кормлений. Процедура стерилизации также не была хорошо освещена, более того, для многих женщин необходимая стерилизация была просто неосуществима. По всему миру интерес, возбуждаемый этим изменением в естественной практике питания, был настолько выраженным, что побу-

по-видимому, так же чувствительны и отзывчивы к своим детям, так же привязаны к ним, как и матери, которые кормят грудью (Field, 1977).

Несмотря на то что искусственное молоко будет служить поддержкой в случае необходимости, самый оптимальный вариант — исключительно грудное кормление как минимум в течение 4 месяцев. Кроме того, даже частичное грудное кормление более полезно для младенца, чем только искусственное.

Индивидуальные различия детей

За исключением некоторых видов физических нарушений, все дети к моменту рождения отличаются одинаковым сенсорным устройством и могут испытывать сходные переживания, реагируя на происходящее вокруг них. Все дети спят, едят и плачут. Но при этом они сильно отличаются друг от друга по состоянию здоровья, темпераменту, даже паттернам плача.

дил Всемирную организацию здравоохранения издать в 1981 году Международный кодекс продажи заменителей грудного молока. После этого правила продажи были изменены. Тем не менее снижение уровня грудного вскармливания продолжается во многих уголках мира (Stewart et al., 1991).

Такое снижение вызывает неподдельное беспокойство, поскольку дети, находящиеся на искусственном вскармливании, или те, которые были рано отняты от груди, составляют группу повышенного риска в отношении серьезных заболеваний и смерти в развивающихся странах и странах третьего мира. Например, в Бангладеш риск смерти от диареи в 3 раза выше среди детей, находящихся на искусственном вскармливании. Во всех исследованиях риск, связанный с искусственным питанием, гораздо выше там, где отмечаются самые плохие санитарные условия (Cunningham et al., 1991). Таким образом, грудное вскармливание превосходит искусственное по 2 причинам: оно обеспечивает ребенка необходимыми антителами от инфекций и, что очень важно, способствует меньшему инфекционному воздействию на ребенка.

Пример Соединенных Штатов. В свете данной информации печально констатировать тот факт, что в Соединенных Штатах уровень грудного вскармливания составляет только 55%, причем половина этих детей находится на грудном вскармливании 1 или 2 месяца (Abma et al., 1997). Грудное питание наиболее распространено среди латиноамериканцев и белых, а также среди образованных матерей и матерей старшего возраста; реже всего встречается грудное питание у афроамериканских матерей, среди которых только около четверти кормят грудью своих детей. Низкий уровень грудного кормления среди матерей, живущих на уровне бедности, является областью особого беспокойства, так как уровень смертности и заболеваний также выше среди детей, которые родились у таких женщин.

Статус женщины на работе также влияет на выбор способа вскармливания, но во многих случаях это не является определяющим фактором. Большинство неработающих женщин тем не менее не кормят грудью, тогда как многие работающие женщины находят способ сочетать работу (особенно при неполной занятости) и грудное кормление (Lidberg, 1996; Ryan et al., 1991).

В целом очевидно, что не только в Соединенных Штатах, но и по всему миру все еще актуальна общественная задача сохранения здоровья, которая заключается в дальнейшем просвещении женщин в вопросах важности грудного кормления и в создании культурной и практической поддержки, необходимой для того, чтобы сделать грудное вскармливание нормой.

Состояние здоровья и детская смертность в первый год жизни

Фактически все дети болеют, большинство болеют неоднократно. К самым распространенным в мире детским заболеваниям относятся диарея, инфекции верхних дыхательных путей и ушные инфекции.

Диарея — одно из наиболее распространенных в мире заболеваний младенцев и маленьких детей, часто приводящим к летальному исходу. Насчитывается 3,5 млн случаев младенческой и детской смерти каждый год. В развивающихся странах один из четырех случаев смерти детей до 5 лет приходится на это заболевание; в некоторых странах уровень еще выше (Gorter et al., 1995). В Соединенных Штатах диарея редко приводит к младенческой смерти, но фактически каждый младенец или маленький ребенок имеет по крайней мере один эпизод диареи каждый год; примерно один случай из десяти служит достаточно серьезным поводом для вызова врача (Kilgore et al., 1995).

Фактически во всех случаях смерть от диареи может быть предотвращена, если давать ребенку питье для восстановления водного баланса. В серьезных случаях для восстановления водного баланса необходимо использовать особый раствор соли для регидратации. Всемирная организация здравоохранения в течение нескольких лет с успехом принимала участие в программе обучения врачей всего мира применению солевого регидрационного раствора (Muhuri et al., 1996). Тем не менее диарея все еще остается очень серьезным заболеванием для младенцев и детей во многих странах.

Инфекции верхних дыхательных путей. Вторым по распространенности заболеванием у младенцев являются различные инфекции верхних дыхательных путей. В Соединенных Штатах у ребенка в среднем отмечается семь простудных заболеваний за первый год жизни (огромное количество вытираний носа!). Интересно, что исследования во многих странах показывают, что дети, посещающие дневные центры, в 2 раза чаще болеют инфекционными заболеваниями, чем дети, которые воспитываются только дома; причина, по-видимому, кроется в том, что дети в группах дневного центра подвержены воздействию более широкого спектра бактерий и вирусов (e. g., Collet et al., 1994; Hurwitz et al., 1991; Louhiala et al., 1995). В целом чем с большим количеством человек контактирует ребенок, тем, вероятно, чаще он заболевает простудными заболеваниями. Но это не является постоянным негативным фактором, как может показаться. Повышенный риск инфекционных заболеваний среди младенцев в дневных учреждениях снижается после первых нескольких месяцев, тогда как дети, воспитывающиеся только дома, отличаются повышением количества заболеваний в тот период, когда они начинают посещать занятия по подготовке к школе или детский сад. Таким образом, посещение дневного центра означает, что ребенок в более раннем возрасте подвергается воздействию различных микроорганизмов, которые обычно переносятся детьми.

Ушные инфекции. Одной из наиболее серьезных форм инфекции верхних дыхательных путей является ушная инфекция (более правильно она называется **отитом среднего уха**), заболевание маленьких детей, которое в Соединенных Штатах чаще всего приводит к посещению врача (Daly, 1997). Такая инфекция очень часто сопровождается простудной или аллергической реакцией, что может привести к застою жидкости в евстахиевой трубе, — трубе, через которую протекает жидкость среднего уха. Жидкость не может перемещаться и скапливается в среднем ухе, вызывая давление и боль, что чаще всего сопровождается лихорадкой, головной болью и другими признаками заболевания. В Соединенных Штатах до 90% детей серьезно страдают отитом по крайней мере один раз в течение первых двух лет жизни, причем пик заболевания приходится на возраст 6–18 месяцев (Daly, 1997; Paradise et al., 1997). Чем раньше отмечается первый эпизод инфекции, тем более вероятно его повторение.

Риск отита среднего уха обычно высок среди многих исконноамериканских групп, а также среди жителей Канады и Аляски. Кроме того, он выше среди белых, чем среди чернокожих или латиноамериканских младенцев; заболевание чаще встречается у мальчиков, чем у девочек, у детей, посещающих дневные центры, у детей курящих родителей и реже у младенцев, которые питаются грудным моло-

ком (e. g., Alho et al., 1996; Golding et al., 1997b; Kemper, 1996; Klein, 1994). Это серьезное заболевание, требующее активного медикаментозного лечения, — лечения, которое неодинаково доступно для всех детей. В случаях отсутствия соответствующего лечения повторные эпизоды могут иногда привести к стойкой потере слуха, что, в свою очередь, может быть связано с проблемами в развитии речи или обучении в более старшем возрасте (Gravel & Nozza, 1997; Roberts & Wallace, 1997; Vernon-Feagans et al., 1996).

Детская смертность. Для небольшого количества детей результатом заболевания является не пара шмыганий носом, а угроза смерти. Я уже упоминала в предыдущей главе, что в 1996 году 7,2 детей из каждой тысячи в Соединенных Штатах умерли до 1 года (Guyer et al., 1997). Почти две трети этих смертей произошли на первом месяце жизни и были напрямую связаны либо с врожденными аномалиями, либо с низким весом при рождении. Менее чем 3 смерти на каждую тысячу происходят в оставшиеся месяцы первого года, и большую часть этих случаев составляет **синдром внезапной детской смерти** (*sudden infant death syndrome — SIDS*), при котором объективно здоровые дети внезапно и неожиданно умирают. В 1996 году 2906 детей в Соединенных Штатах умерли от *SIDS* (Guyer et al., 1997).

SIDS наблюдается по всему миру, хотя по неустановленным причинам уровень значительно варьирует в разных странах. Например, уровень *SIDS* особенно высок в Австралии и Новой Зеландии и низок в Японии и Швеции (Hoffman & Hillman, 1992).

Педиатры еще не выяснили основной причины этих смертей, хотя они собрали большое количество информации о группах повышенного риска: дети с низким весом, мужского пола, чернокожие, дети несовершеннолетних матерей, а также матерей, курящих во время беременности и после родов. *SIDS* чаще отмечается в зимнее время, а также среди детей, которые спят на животе (Hoffman & Hillman, 1992; Mitchell et al., 1997; Ponsonby et al., 1993; Taylor et al., 1996), особенно если ребенок спит на мягком или пушистом матрасе, подушке или стеганом ватном одеяле.

Значительная роль последнего фактора заставила педиатров многих стран изменить стандартные рекомендации больницам и семьям относительно лучшего спального места для детей. Например, с 1992 года американская академия педиатров рекомендует укладывать здоровых детей спать на бочок или на спину. Педиатры во многих других странах составили аналогичные рекомендации, и это изменение рекомендаций привело к существенному снижению случаев *SIDS* в каждой из участвовавшей в эксперименте стране (Willinger et al., 1994). Например, с 1992 года в Соединенных Штатах количество случаев *SIDS* уменьшилось почти на 30%. Все же организация спального места не может быть единственным объяснением, поскольку **большинство** детей, которые спят на животе, не умирают от *SIDS*.

Другая важная причина — курение матери во время беременности или курение члена семьи в доме после рождения ребенка. Дети, подверженные воздействию курения, в 4 раза чаще умирают от *SIDS*, по сравнению с детьми, которые не подвергались аналогичному воздействию (Klonoff-Cohen et al., 1995; Schoendorf & Kiely, 1992; Taylor & Danderson, 1995).

Темперамент

Дети отличаются не только по состоянию здоровья, но и по *темпераменту*. Они отличаются по способу реагирования на новые события, по их обычному настроению, степени активности, предпочтению социального взаимодействия или одиночества, регулярности ежедневных ритмов и по многим другим основаниям. Я буду более подробно обсуждать темперамент в главе 9, но, поскольку это понятие будет часто встречаться на протяжении всей книги, очень важно уже на ранних этапах представить некоторые из базовых терминов и представлений.

Психологи, которые интересуются этими различиями, предложили несколько способов описания ключевых параметров темперамента. Басс и Пломин (Buss & Plomin, 1994; 1986) предложили три параметра: эмоциональность, активность и общительность. Томас и Чесс (Thomas & Chess, 1977) описывают девять параметров, которые они объединили в три типа: покладистый ребенок, трудный ребенок и ребенок, не проявляющий заинтересованности.

Как вы увидите в главе 9, все еще не ясно, одержит ли победу одна из этих точек зрения или любая другая, но концепция Томаса и Чеса была наиболее влиятельной концепцией до сих пор. Позвольте мне описать эти три основных типа.

Покладистый ребенок. Покладистые дети, количество которых составляет примерно 40% от исходной группы в исследовании Томаса и Чесса, позитивно воспринимают новые события. Например, они пробуют новую пищу без возбуждения. Они также характеризуются регулярностью в биологическом функционировании, четкими циклами сна и питания, обычно счастливы и легко приспосабливаются к изменениям.

Трудный ребенок. По контрасту с покладистым трудный ребенок отличается меньшей регулярностью в биологическом функционировании, более медленно устанавливает циклы сна и питания. Эти дети негативно и бурно реагируют на новые события, более раздражительные и чаще плачут. В их плаче чаще отмечаются пронзительные и резкие звуки, о которых я говорила в тексте «Исследования показывают» (Huffman et al., 1994). Томас и Чесс указывают, что если трудный ребенок адаптировался к чему-либо новому, он часто радуется этому, хотя для него процесс адаптации сам по себе — настоящее испытание. В исходной выборке Томаса и Чеса около 10% детей были отнесены к этой группе.

Ребенок, не проявляющий заинтересованности. Дети в этой группе не так негативно реагируют на новые вещи или новых людей, как трудные дети. Но они демонстрируют пассивное сопротивление. Вместо того чтобы резко опрокинуть новую еду и заплакать, такие дети могут просто выплюнуть еду, после чего слабо сопротивляться любым попыткам накормить его более привычной едой. Эти дети демонстрируют мало бурных реакций, как позитивных, так и негативных, хотя, если им удалось приспособиться к чему-либо новому, их реакция обычно довольно положительна. Примерно 15% детей из выборки Томаса и Чесса отличаются этим паттерном.

Несмотря на то что эти различия в стиле и паттерне реагирования имеют тенденцию сохраняться с младенческого возраста до позднего детства, ни один психолог, изучающий темперамент, не скажет, что такие индивидуальные различия пол-



Конечно, мы не можем оценить темперамент ребенка на основании только одной фотографии, но если бы нам пришлось отгадывать, мы могли бы сделать предположение, что довольно улыбающийся маленький Бенджамин имеет более легкий темперамент, чем Элеанора, отталкивающая от себя еду, — пример ребенка, не проявляющего заинтересованности

ностью устанавливаются к моменту рождения. Врожденные различия темперамента формируются, усиливаются, сглаживаются или нейтрализуются в процессе взаимоотношений ребенка с окружающим миром и приобретения опыта. Что нам действительно известно, так это то, что младенцы вступают в мир с различным репертуаром или паттернами поведения, и эти различия не только влияют на опыт, который ребенок может приобрести, но также помогают установить паттерн взаимодействия, который формируется между младенцем и родителями. Например, родители чаще ругают и физически наказывают младенцев и дошкольников с трудным темпераментом, чем покладистых детей, поскольку поведение трудного ребенка провоцирует проблемные ситуации (Bates, 1989). Однажды установившись, такой паттерн критицизма и наказаний сам по себе, вероятно, имеет последствия для ребенка.

Тем не менее не все родители трудных детей реагируют таким образом. Грамотные родители, особенно те, которые отчетливо представляют себе, что трудность ребенка имеет отношение к его темпераменту, а не является результатом распушенности или несостоятельности родителей, могут избежать некоторых ловушек и обращаться с таким ребенком более разумно.

Половые различия

В заключение позвольте мне добавить по крайней мере несколько слов о половых различиях. Большинство из нас, узнав о рождении ребенка, сразу спрашивают: «Это мальчик или девочка?» Очевидно, что пол новорожденного имеет большое значение для всех нас. Можно предположить, что такой повышенный интерес связан с тем, что мальчики и девочки действительно очень отличаются друг от друга. Но на самом деле это не так. Существует очень мало половых различий в физическом

Вопрос для размышления

Почему мы все немедленно спрашиваем, кто родился, мальчик или девочка? Почему эта информация кажется нам существенной? Подумайте об этом.

развитии младенцев. Так же как и к моменту рождения, девочки продолжают развиваться с опережением по некоторым аспектам физического созревания, например в развитии плотности костей, хотя мальчики крупнее по весу и росту, чем девочки и имеют более развитую мышечную ткань. Мальчики продолжают быть более уязвимыми, и уровень смертности в младенческом возрасте среди них выше. Различия по уровню активности не такие четкие. При изучении различий исследователи обнаруживают, что именно младенцы мужского пола отличаются несколько большей подвижностью (Campbell & Katon, 1995), тогда как многие другие ученые не отмечают никаких различий (Cossette et al., 1991). Аналогично, оказывается, отмечается мало различий и в темпераменте. Мальчики не чаще девочек обладают «трудным» темпераментом, а девочки не чаще мальчиков «покладистым», даже несмотря на то, что наши стереотипы могут быть связаны с подобными ожиданиями. Однако существует гораздо больше различий по уровню активности и темпераменту у детей различных этнических групп (об этом я буду говорить в главе 9), чем между мальчиками и девочками. Таким образом, на протяжении первых месяцев доминирует не «мальчишечье» или «девчачье», а «детское».

Резюме

1. Процесс родов в норме состоит из трех этапов: расширения шейки матки, непосредственно родов и выхода плаценты.
2. Первое знакомство с ребенком после родов может быть особенно важным для родителей. Большинство родителей проявляют повышенный интерес к чертам лица ребенка, особенно глазам.
3. Большинство лекарственных препаратов, которые мать принимает во время родов, проникает в кровяное русло ребенка и оказывает временное воздействие на реактивность младенца и на особенности питания. Может наблюдаться определенный долговременный эффект, но эта тема остается дискуссионной.
4. При неосложненной беременности, с низкой вероятностью риска, роды в домашних условиях или в специальном центре так же безопасны, как и в больнице.
5. Присутствие отца при родах имеет множество позитивных моментов, включая снижение болевых ощущений у матери, но не влияет на привязанность отца к ребенку.
6. Немногим более чем одна пятая родов в Соединенных Штатах в настоящее время осуществляется посредством кесарева сечения — статистические данные, которые стали причиной оживленных дебатов.
7. Родам может сопутствовать ряд проблем, включая кислородное голодание (гипоксия) у младенца или рождение ребенка с низким весом.

8. Младенцы, которые родились с весом менее 2500 граммов, определяются как новорожденные с низким весом: если вес ниже 1500 граммов, то это считается очень низким весом. Экстремально низкий вес — ниже 1000 граммов. Чем ниже вес, тем выше риск неонатальной смерти или появления существенных долговременных проблем, например низкого *IQ* или неспособности к обучению.
9. Новорожденные обычно оцениваются посредством шкалы Апгар, которая включает 5 критериев. Другой распространенный инструмент оценки поведения новорожденного — шкала оценки поведения новорожденных Бразелтона.
10. Большинство родителей испытывают радость и удовольствие от своей новой роли, но также переживают и напряжение. Большинство матерей переживают по крайней мере краткий период «тоски»; в одной десятой случаев отмечается более серьезная и продолжительная депрессия. Удовлетворение супружескими отношениями также обычно уменьшается после рождения ребенка.
11. Новорожденный владеет гораздо большим количеством навыков, чем считают большинство педиатров и психологов, а именно превосходными рефлексами, хорошими перцептивными навыками и эффективными социальными умениями.
12. Младенцы располагают широким спектром рефлексов. Некоторые рефлексы, например сосательный, жизненно необходимы. Другие примитивные рефлексы отмечаются только у новорожденных и исчезают в первый год, когда интенсивно развивается кора головного мозга.
13. Однако даже примитивные рефлексы могут быть связаны с более поздними паттернами развития, например рефлекс шагания и последующая ходьба.
14. Перцептивные навыки включают способность к фокусировке обоих глаз, медленное слежение за движущимися объектами, определение матери по запаху и звуку и общую реактивность на запахи, вкус и прикосновение.
15. Моторные навыки, напротив, находятся только в зачаточном состоянии на момент рождения.
16. Социальные навыки, пока еще рудиментарные, имеют большое значение для привлечения взрослых к уходу и для поддержания социального взаимодействия. Ключевой составляющей является способность младенца выражать такие эмоции, как удовольствие и дистресс. Настоящая социальная улыбка появляется примерно в 1 месяц.
17. Новорожденные обучаются с первых дней жизни и могут привыкать к повторяющейся стимуляции.
18. С самого начала отмечается наличие циклов сна, пробуждения, плача и питания. Новорожденные спят от 16 до 18 часов в день и едят около 10 раз.
19. В западных странах дети чаще всего спят отдельно; во многих других странах дети спят в одной постели с родителями.

20. Дети плачут в среднем несколько часов в день, причем пик плача отмечается примерно на 6-й неделе жизни. Некоторые младенцы на протяжении 3–4 месяцев демонстрируют более упорный неутешный плач, причиной которого являются колики.
21. Затянувшаяся нерегулярность паттернов сна или в особенности пронзительный или резкий плач могут быть индикаторами неврологических нарушений.
22. Распространенные заболевания у детей включают диарею, которая связана со смертью младенцев по всему миру, и инфекции верхних дыхательных путей. Из последних наиболее серьезна ушная инфекция (отит среднего уха). Все формы заболеваний верхних дыхательных путей чаще встречаются среди детей, посещающих дневные учреждения, чем среди домашних детей.
23. В Соединенных Штатах и других индустриальных странах большинство случаев смерти младенцев в первые недели связаны с врожденными аномалиями или низким весом; в дальнейшем наиболее распространенной причиной смерти детей на первом году жизни является синдром внезапной детской смерти. Риск *SIDS* выше среди чернокожих младенцев, а также среди младенцев, которые родились у несовершеннолетних матерей и матерей, курящих во время беременности. Причины *SIDS* еще не установлены.
24. Дети различаются по нескольким характеристикам, включая силу реакции, уровень общей активности, беспокойства, раздражительности. Эти свойства темперамента, которые Томас и Чесс разделили на три группы: «покладистый» тип, «трудный» тип и «не проявляющий заинтересованности», по крайней мере отличаются определенной устойчивостью.
25. На момент рождения дети мужского и женского пола различаются по некоторым характеристикам. Девочки более развиты физически. Мальчики более активны, имеют более развитую мышечную ткань и более уязвимы к стрессу. Однако по свойствам темперамента половые различия обнаружены не были.

Основные термины

Асфиксия (*apoxia*) — кислородное голодание, один из возможных факторов риска во время родов. В случае длительного недостатка кислорода возможно повреждение мозга.

Кесарево сечение (*cesarean section*) — извлечение ребенка во время родов из надреза в животе матери.

Колики (*colic*) — приступ непрекращающегося плача, который часто ничем невозможно остановить и который может длиться более чем 3 часа в день; наблюдается у некоторых младенцев в первые 3–4 месяца жизни.

Младенец с недостаточным весом (*small-for-date infant*) — новорожденный, который весит меньше нормы, установленной для данного срока беременности.

Недоношенный ребенок (*preterm infant*) — данное выражение широко употребляется для обозначения детей, которые родились до наступления 38-й недели беременности.

Низкий вес новорожденного (*low birth weight*) — дети, которые родились с весом ниже 2500 граммов (5,5 фунта), составляют группу риска, включающую преждевременно рожденных детей (недоношенных) и рожденных в срок, но с низким весом.

Отит среднего уха (*otitis media*) — медицинский термин для обозначения того, что родители называют ушной инфекцией: скопление жидкости в среднем ухе, часто сопровождающееся другими симптомами острого заболевания.

Оценивание по шкале Апгар (*Apgar score*) — оценка состояния новорожденного, производится педиатром или акушеркой непосредственно после рождения и повторно через 5 минут. Оцениваются 5 характеристик: частота сердечных сокращений, частота дыхания, мышечный тонус, реакция на раздражение, цвет кожных покровов новорожденного.

Очень низкий вес новорожденного (*very low birth weight*) — вес ниже 1500 граммов (3,3 фунта).

Поисковый рефлекс (*rooting reflex*) — если провести рукой по щеке младенца рядом со ртом, то он рефлексивно повернется по направлению прикосновения, откроет рот и начнет совершать сосательные движения.

Послеродовая депрессия (*postpartum depression*) — переживание послеродовой тоски в заостренной форме. Данный вид клинической депрессии обычно продолжается от 6 до 8 недель и отмечается, по некоторым данным, у 15% женщин.

Привыкание (*habituation*) — непроизвольное уменьшение интенсивности реакции на повторяющиеся стимулы, что позволяет ребенку или взрослому игнорировать привычное и фокусироваться на новом.

Примитивные рефлексy (*primitive reflexes*) — набор рефлексов, которые находятся под контролем более примитивных участков мозга (рефлекс Моро, Бабинского и рефлекс шагания). Наблюдаются у детей в раннем младенчестве и постепенно исчезают ко второму году жизни.

Проксимодистальный (*proximodistal*) **паттерн** — один из двух основных типов физического развития в младенчестве (другой — цефалокаудальный), описывающий развитие, которое начинается от центра к периферии, т. е. от туловища к конечностям.

Растяжение (*effacement*) — вытягивание в длину шейки матки; наряду с расширением является ключевым процессом 1-й стадии родов.

Расширение (дилатация) (*dilation*) — ключевой процесс во время 1-й стадии родов, при котором шейка матки раскрывается в достаточной степени для прохождения головки плода по родовым каналам. Полная дилатация — 10 сантиметров.

Рефлекс Бабинского (*Babinski reflex*) — рефлекс, наблюдающийся у детей в раннем младенчестве: если провести, надавливая, пальцем вдоль стопы ребенка, он веерообразно раздвинет пальчики.

Рефлекс Моро (*Moro reflex*) — если младенец напуган (например, громким звуком или ощущением падения), он вытягивает ноги, руки и пальцы, выгибает дугой спину и запрокидывает голову назад.

Рефлексы (*reflexes*) — автоматическая реакция организма на специфическое воздействие, например коленный рефлекс или рефлекс Моро. Многие рефлексы сохраняются у взрослых, но новорожденные имеют «примитивные» рефлексы, которые исчезают с развитием коры головного мозга.

Синдром внезапной детской смерти (*sudden infant death syndrome — SIDS*) — неожиданная смерть младенца, у которого отсутствовали симптомы каких-либо заболеваний. Причины неизвестны. Также *SIDS* называют «смертью в колыбели».

Синдром респираторного дистресса (*respiratory distress syndrome*) — расстройство, которое часто наблюдается у детей, родившихся более чем на 6 недель ранее положенного срока. В легких младенца недостает поверхностно-активного вещества, которое необходимо для удержания воздуха альвеолярными мешочками.

Схематичное научение (*schematic learning*) — развитие способности предугадывать, какие действия приведут к каким результатам или какие события имеют тенденцию наступать одновременно. Классическое обусловливание может рассматриваться как подвид схематического обучения.

Цефалокаудальный (*cephalocaudal*) паттерн — один из двух базовых паттернов физического развития в младенчестве (другой — проксимодистальный), описывающий развитие ребенка по вертикали начиная с головы.

Экстремально низкий вес новорожденного (*extremely low birth weight*) — вес ниже 1000 граммов (2,2 фунта).

ЧАСТЬ III

Ребенок: физические изменения

Физическое развитие

Когда моей дочери было около 8,5 лет (сейчас ей 29), многие устоявшиеся семейные правила, казалось, разрушились. Она стала более капризной и непослушной, чем обычно, настойчиво требовала любви к себе, но при этом постоянно была недовольна. Я была в растерянности. Может быть, я совершаю что-то ужасно плохое? Или что-то серьезное происходит в школе? Я обсудила свои проблемы с коллегами, и многие из них рассказали собственные истории о трудностях, через которые они прошли со своими дочерьми, когда те достигали 8–9-летнего возраста. В конце концов мы поняли, что такое поведение можно объяснить физическими изменениями: у девочек в 8 или 9 лет происходят первые гормональные сдвиги пубертатного периода. Возможно, противоречивое и капризное поведение, которое я наблюдала, было реакцией на гормональные изменения в организме.

Может показаться странным, что умный психолог упустил такое очевидное объяснение, но фактически возрастные психологи часто уделяют слишком мало внимания физическому развитию. Мы даем краткое описание и остальное считаем само собой разумеющимся. На основе изучения литературы о влиянии физических изменений и моего собственного наблюдения как матери я убедилась в том, что существуют по крайней мере четыре причины, по которым изучение физического развития является важным шагом в понимании развития детей.

Четыре причины изучения физического развития

Развитие ребенка открывает возможности для нового поведения. Для того чтобы младенец смог ползать или ходить, необходимы особые физические изменения. Аналогично развитие репродуктивной системы в подростковом возрасте основано на сложной последовательности физических изменений. Таким образом, скрытые физические преобразования часто являются основой изменения поведения.

С другой стороны, *отсутствие* определенного физического новообразования может накладывать ограничение на поведение ребенка на каждом возрастном этапе. Десятимесячный ребенок не может контролировать свои естественные отправления, даже если родители настойчиво приучают его к этому, поскольку мышцы анального сфинктера еще не полностью развиты. Младенец не может с легкостью подобрать изюминки или хрустящие колечки с подноса своего высокого стульчика до тех пор, пока не сформируются мышцы и нервы, необходимые для взаимодействия большого и указательного пальцев. Шестилетний ребенок не может точ-

но ударить по бейсбольному мячу или бросить мяч через кольцо, как бы активно его родители (или тренер) ни настаивали на этом.

Опыт определяет развитие ребенка. От диапазона физических способностей и навыков зависит разнообразие получаемого опыта, что косвенно влияет на когнитивное и социальное развитие ребенка. Младенец, который научился сидеть, может с большей легкостью дотягиваться до расположенных вокруг него предметов; младенец, умеющий ползать, может шире исследовать окружающую среду, приобретая позитивный или негативный опыт. Например, Бенетт Бертентал и его коллеги (Bertenthal et al., 1994) показали, что дети начинают бояться высоты через несколько недель после того, как научились ползать, но ползание также приводит к появлению новых навыков в процессе поиска закатившихся предметов. В дальнейшем тот ребенок, который научился кататься на велосипеде, способен еще больше расширять свои горизонты, самостоятельно исследуя окрестности, возможно, в первый раз в жизни.

Развитие ребенка влияет на реакции окружающих. Новые физические навыки ребенка способны изменить реакцию окружающих. Например, родители совершенно по-другому начинают реагировать на младенца, который уже научился ползать. Они начинают чаще говорить «нет», убирают вещи из зоны досягаемости или помещают ребенка в манеж. Такие изменения паттерна взаимодействия между родителями и ребенком могут иметь как непосредственные, так и долговременные последствия для эмоционального или психического развития ребенка.



Эта 6-летняя девочка еще не очень уверенно управляет велосипедом, но как только она овладеет этим новым физическим мастерством, ее жизнь изменится, поскольку она будет передвигаться более самостоятельно

Отношение взрослых к ребенку в очень большой степени определяется привлекательностью ребенка, его физическими навыками, а также ростом и общим обликом. С привлекательными детьми высокого роста и с хорошей координацией обращаются иначе, чем с теми, кто невзрачен, невысок или неуклюж (Lerner, 1985). Тренер малой бейсбольной лиги может проявлять больший интерес к ребенку с развитой крупной моторикой (он будет хорош на поле), тогда как учитель в школе может особенно выделять детей с развитой мелкой моторикой (что особенно хорошо для письма и рисования).

Дети, так же как и взрослые, отличаются по типу телосложения. В рамках терминологии, предложенной Шелдоном (Sheldon, 1940) много лет назад, привлекательность мальчиков определяется хорошо развитой мускулатурой и плотным телосложением. Такой тип называется **мезоморфным** типом телосложения. **Эндоморфному** (округлому) и **экторморфному** (худому, высокому, костлявому) типам отдается меньшее предпочтение, причем не только детьми, но и взрослыми, — этот паттерн предпочтения был обнаружен не только в Соединенных Штатах, но также среди японских и мексиканских детей и взрослых (Lerner, 1985; 1987). Таким образом, индивидуальные различия в физических паттернах или скорости роста могут иметь значительное влияние на ранний опыт детей.

Развитие ребенка влияет на Я-концепцию. Уделять пристальное внимание физическому развитию ребенка крайне необходимо еще и потому, что физические характеристики и физические навыки (или их отсутствие) оказывают существенное влияние на Я-концепцию ребенка или, другими словами, на чувство уверенности в том, может он (или нет) успешно выполнить определенную задачу (Bandura, 1997). Я буду обсуждать эту тему более подробно в главах 9 и 10, но позвольте мне привести другой пример значимости внутренней модели. Образ тела ребенка и чувство уверенности не являются только прямым отражением окружающей действительности. Скорее, это внутренняя модель, состоящая из различных компонентов, включая непосредственное переживание физических достижений, о которых ребенок узнает от других людей, и его собственные представления о том, что такое идеальное тело. Как и все внутренние модели, эти представления, однажды сформировавшись, с трудом подвергаются изменению. Выбор ребенком форм активности, его поведение в социальных ситуациях и чувство самооценности на протяжении детского и юношеского возраста, вероятно, находятся под воздействием образа тела и чувства физической уверенности, сформировавшихся в раннем детстве.

Например, мой собственный образ тела включает сильный элемент «неуклюжести», поскольку я всегда была выше своих сверстников и считала себя неуклюжей. Было ли это на самом деле *объективным* или нет, не так важно, но я *верила* в это и потому осуществляла выбор, планировала и интерпретировала свое поведение на основе этого представления.

Итак, я считаю, что при изучении развития ребенка необходимо учитывать эти четыре причины, чтобы с пристальным вниманием отнестись к физическому росту и физическим изменениям.

Вопрос для размышления

Приведите примеры, как те же самые процессы протекали в вашей жизни: насколько ваш образ Я находится под воздействием раннего развития, роста или формы тела? Как ваши представления о физических способностях повлияли на ваше поведение или выбор активности?

Основные этапы развития и общие паттерны

Рост и форма тела

Самой очевидной чертой физического развития детей является то, что с возрастом они становятся крупнее. Но даже это простое и очевидное утверждение может содержать определенные сюрпризы. Самым удивительным для большинства становится информация о том, что к моменту рождения рост младенца уже составляет приблизительно одну треть от окончательной длины тела; к 2-летнему возрасту — около *половины* длины тела взрослого человека (трудно поверить, не так ли?). Другим возможным сюрпризом служит тот факт, что развитие с момента рождения и до зрелости не происходит непрерывно и плавно. Рисунок 4.1 отражает четыре различные фазы прироста длины тела у мальчиков и девочек.

В первой фазе, которая длится на протяжении первых двух лет, ребенок очень стремительно прибавляет в росте, вырастая на 10–12 дюймов за первый год и утрачивая массу тела за тот же временной промежуток. Примерно к 2 годам рост ребенка замедляется, но непрерывный прирост составляет 2–3 дюйма и около 6 фунтов в год до наступления подросткового возраста.



Эти техасские первоклассники одного возраста, но разного роста. Поскольку мальчик, стоящий слева в первом ряду, гораздо ниже всех детей, с ним, возможно, обращаются совсем по-другому, чем с остальными детьми в классе

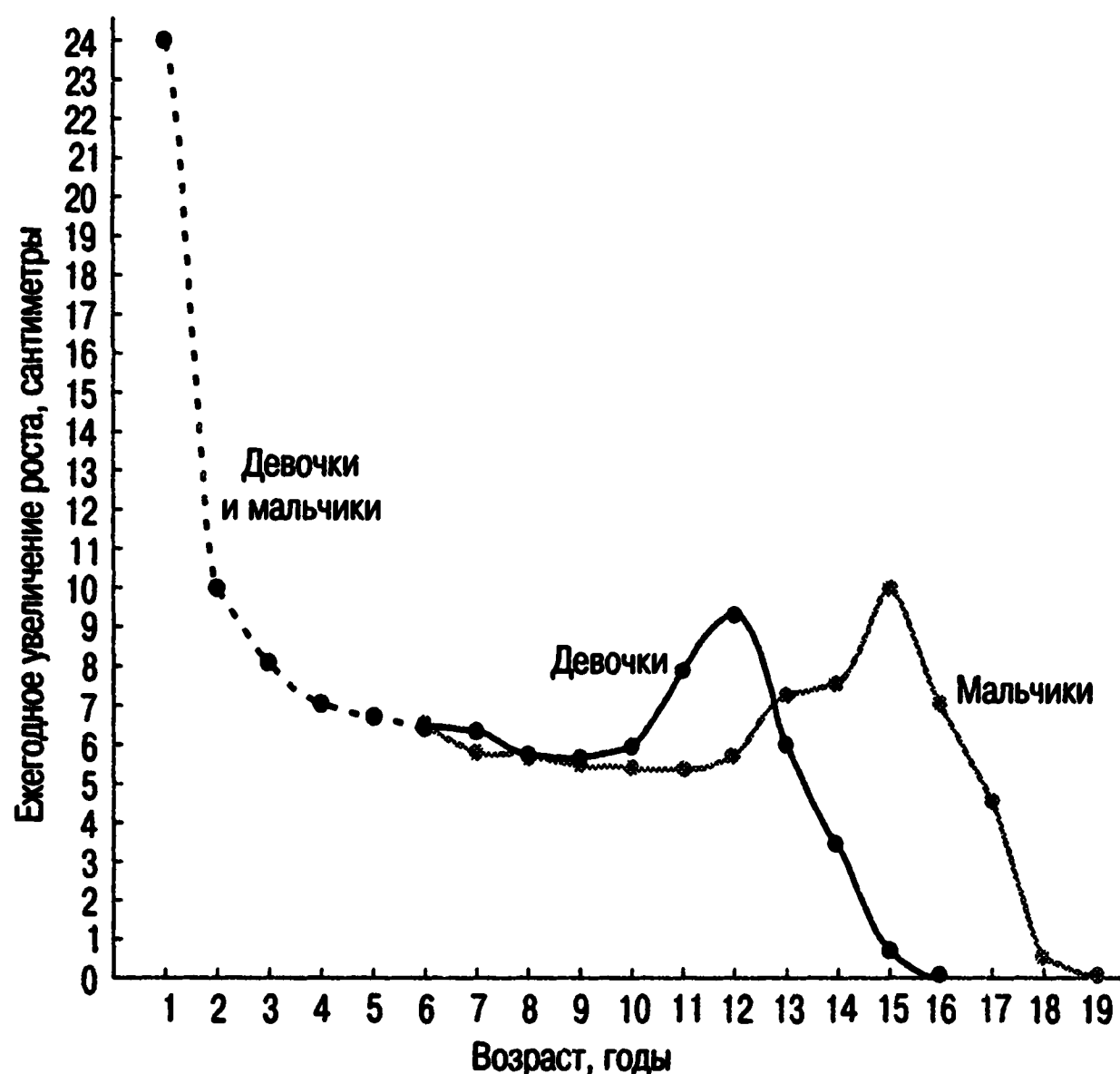


Рис. 4.1. Эти графики отражают ежегодное увеличение роста начиная с рождения и на протяжении подросткового возраста. Графики составлены на основании результатов современных исследований сотен тысяч американских детей. Можно выделить несколько четких фаз: стремительный рост в младенческом возрасте, более плавный в дошкольном и начальном школьном возрасте, скачок роста в подростковом и прекращение роста во взрослом возрасте

(Источники: Tanner, 1990, p. 14; Malina, 1990; Kindsay et al., 1994; Baumgartner et al., 1986)

Третья фаза — резкий «скачок роста» в подростковом периоде, когда ребенок может прибавлять 3–6 дюймов в год в течение нескольких лет, после чего темпы роста снова снижаются до тех пор, пока не установится окончательная длина тела взрослого человека. Рисунок четко показывает, что в среднем этот скачок роста гораздо выше у мальчиков, чем у девочек, но фактически все дети проходят через период более стремительного роста на возрастном промежутке между 9 и 15 годами.

Также на протяжении нескольких лет развития изменяются форма и пропорции тела ребенка. Голова взрослого человека составляет примерно $\frac{1}{9}$ или $\frac{1}{10}$ всей длины тела. У младенцев, напротив, голова гораздо больше — около четверти всей длины тела; это необходимо для того, чтобы вместить мозг, размеры которого у младенца почти достигают размеров мозга взрослого человека.

Различные части тела не развиваются равномерно. В рамках типичного проксимодистального паттерна кисти и стопы детей обычно достигают взрослых размеров к старшему школьному или подростковому возрасту, за ними следуют руки и ноги, увеличение размеров которых самое значительное в подростковом возрасте; тело, как правило, последним завершает этот процесс роста. Из-за этой асимметрии развития частей тела мы часто считаем подростков «неуклюжими» или дискоординированными. Интересно, что исследования не подтверждают это мнение. Роберт Малина (Malina, 1990), который провел обширное исследование физического развития, выяснил, что на протяжении всего периода роста в подростковом периоде подростки не становились менее координированными или менее успешными в выполнении физических упражнений.

Все эти явные изменения роста и формы являются результатом внутренних изменений костной, мышечной и жировой ткани.

Кости

На момент рождения руки, запястья, лодыжки и стопы имеют меньше костей, чем должно быть в зрелом возрасте. Например, взрослый человек имеет 9 отдельных костей в запястье, тогда как годовалый ребенок только три. Оставшиеся 6 формируются в детском возрасте, и их формирование завершается к подростковому возрасту. Как и многие аспекты физического развития, этот процесс происходит раньше у девочек, чем у мальчиков. Кости запястья обычно завершают формирование к 51-му месяцу жизни у девочек, но только к 66-му у мальчиков (Needlman, 1996).

Однако на одном участке тела кости срастаются, а не дифференцируются. Череп новорожденного состоит из нескольких костей, которые расходятся в местах, названных **родничками**. Роднички позволяют голове сжиматься во время родов без повреждения и предоставляют пространство для роста мозга. У большинства детей роднички зарастают к 12–18 месяцам, и образуется единая черепная кость.

В процессе развития меняется не только количество костей, но и их качество. Кости младенца мягче, с более высоким содержанием воды, чем кости взрослого. Процесс затвердения костей, названный **оссификацией**, происходит непрерывно с рождения и до пубертатного периода включительно и имеет в основе единый и предопределенный паттерн. Поэтому педиатры используют **костный возраст** в качестве показателя физического созревания ребенка: рентген кисти и запястья отражает стадию развития костей кисти и пальцев. У младенца последовательность развития обычно имеет в основе два паттерна, о которых я говорила в главе 3: в направлении от головы к нижней части тела (*цефалокаудальный*) и от туловища к периферии (*проксимодистальный*). Например, кости кистей и запястья затвердевают раньше костей стопы.

Затверждение костей может показаться незначительным аспектом развития, но этот процесс имеет прямое практическое приложение. Мягкие кости, очевидно, необходимы плоду для того, чтобы быть достаточно гибким и легко помещаться в ограниченном пространстве матки. Кроме того, повышенная гибкость связана с относительной «разболтанностью» и моторной незрелостью новорожденного. Когда кости затвердевают, младенец или начинающий ходить ребенок становится способным более уверенно манипулировать своим телом, что делает его более независимым и увеличивает пространство исследования.

Мышцы

Хотя практически все мышечные волокна сформированы к моменту рождения (Tanner, 1990), мышцы, как и кости, качественно изменяются с младенческого до подросткового включительно; постепенно они становятся длиннее, утолщаются, при этом уменьшается содержание воды в мышечных волокнах. В подростковом возрасте отмечается скачок роста мышц, так же как и длины тела, поэтому буквально в течение нескольких лет подростки становятся гораздо сильнее. Как мальчики, так и девочки демонстрируют увеличение силы, но у мальчиков это увеличение более выражено. Например, в ходе проведения срезового исследования в Канаде, охватившего 2673 ребенка подросткового возраста, Смолл и Шутц (Smoll & Schutz, 1990) измеряли мышечную силу при помощи следующей процедуры: дети повисали на перекладине, затем подтягивались так, чтобы уровень глаз находился

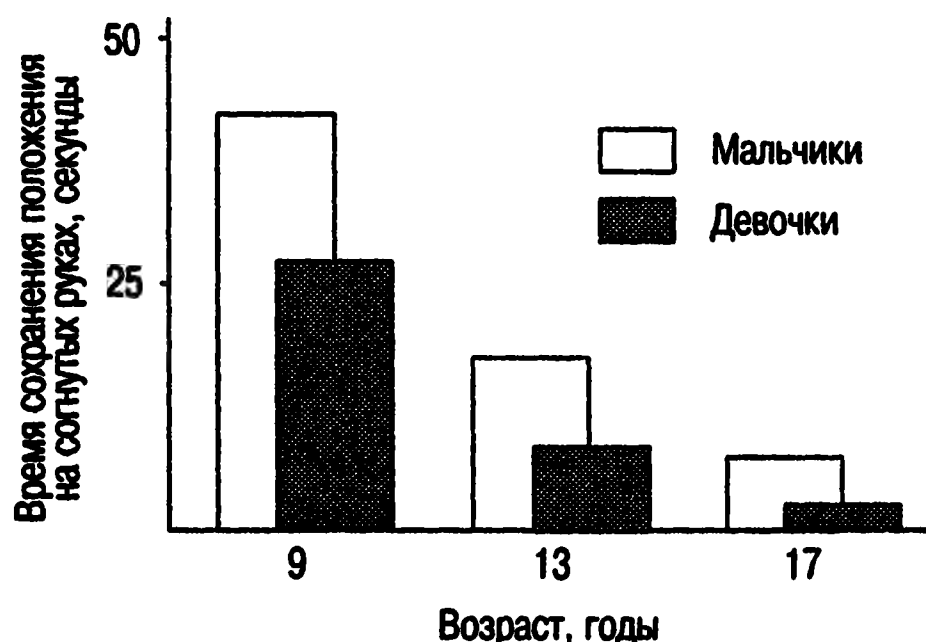


Рис. 4.2. Как мальчики, так и девочки в раннем подростковом возрасте становятся сильнее, но мальчики достигают большей мышечной силы

(Источник: Smoll & Schutz, 1990; from Table 1, p. 363)

наравне с перекладиной, и сохраняли положение так долго, насколько это возможно. Из схемы, представленной на рис. 4.2, можно сделать вывод о том, что 9-летние мальчики могут находиться в этом положении примерно в 2 раза дольше, чем девочки того же возраста; к 17 годам мальчики уже могут сохранять такое положение в 3 раза дольше, чем девочки. Это существенное различие в силе отражает половые различия в мышечной ткани: у взрослых мужчин мышцы составляют 40% всей массы тела, в то время как у женщин — только 24%.

По-видимому, половые различия в мышечной массе (и соответственно в силе) в основном являются результатом гормональных различий, хотя не следует исключать роль спортивных занятий и поддержания спортивной формы. Например, половое различие по силе *ног* гораздо менее выражено, чем различие по силе *рук*. Этот паттерн становится понятным, если мы предположим, что все подростки ходят пешком на одинаковые расстояния и в равной степени тренируют свои ноги, но мальчики больше используют мышцы *рук* в различной спортивной деятельности, чем девочки, особенно в подростковом периоде, когда девочки все более уклоняются от спортивных мероприятий (Kann et al., 1995). Тем не менее базовые гормональные различия играют важную роль, поскольку мы знаем, что даже очень спортивные девочки и женщины все же не настолько сильные по сравнению со спортивными мальчиками и мужчинами.

Жировая ткань

Другая важная составляющая организма — жировая ткань, большая часть которой скапливается непосредственно под кожей. Подкожный жир начинает закладываться примерно с 34-й недели пренатального периода, а в 9-месячном возрасте отмечается первый скачок прироста жира (так называемый детский жир); затем увеличение толщины жировой прослойки снижается примерно к 6–7 годам, после чего жировая прослойка утолщается вплоть до подросткового возраста.

В этих паттернах мы в очередной раз видим половые различия. С самого рождения девочки имеют несколько больше жировой ткани, чем мальчики, и постепенно это различие становится все более выраженным. Еще более заметным это различие становится в подростковом периоде. Широта изменений прекрасно иллюстрирована результатами того же канадского исследования, приведенными на рис. 4.2 (Smoll & Schutz, 1990), из которых следует, что на возрастном промежутке между 13 и 17 годами содержание жировой ткани повышается у девочек с 21,8 до

24,0% от общей массы тела, но у мальчиков снижается с 16,1 до 14%. Поэтому во время пубертатного периода и после него соотношение жира увеличивается у девочек и снижается у мальчиков, тогда как соотношение мышечной массы и общего веса тела увеличивается у мальчиков и снижается у девочек.

Сердце и легкие

Во время пубертатного периода происходят существенные изменения и в других органах. В частности, сердце и легкие значительно увеличиваются в размере, а частота сердечных сокращений снижается. Эти изменения более выражены у мальчиков, чем у девочек, — другой фактор, который усиливает способность мальчиков выдерживать бóльшие нагрузки по сравнению с девочками. Перед пубертатным периодом мальчики и девочки примерно сходны по физической силе, скорости и выносливости, но если отмечаются различия на этих ранних возрастных этапах, то все они в пользу мальчиков. После пубертатного периода мальчики имеют заметные преимущества по всем трем характеристикам (Smoll & Schutz, 1990).

Вопрос для размышления

Современные законы в Соединенных Штатах требуют равноправного участия мальчиков и девочек в школьных спортивных мероприятиях. Но представьте на мгновение, что по воле случая вы попали в местный школьный комитет и вам пришлось решать, стоит ли мальчикам и девочкам-подросткам позволять играть в одной спортивной команде в таких видах спорта, как волейбол, футбол и бейсбол. Опираясь на то, что вы читали до сих пор, как бы вы решили эту задачу и почему?

Нервная система

Увеличение длины тела и веса — это видимые изменения. Даже изменения мышц, костей и жировой ткани можно легко заметить по длине ног, мышечной силе или мягкости и плавности телодвижений. Два других чрезвычайно важных вида телесных изменений не так легко заметить — это развитие нервной и гормональной систем.

Рисунок 4.3 отражает общую структуру мозга. Как уже говорилось в главе 3, к моменту рождения **средний мозг** и **продолговатый мозг** почти полностью сформированы.

Эти две структуры, которые находятся в нижней части черепа и связаны со спинным мозгом, регулируют такие основные функции, как внимание и привыкание, сон, ходьбу, забывание, а также движение головы и шеи (но не движение туловища или конечностей). По крайней мере все эти задачи новорожденный может выполнять относительно хорошо. Наименее развитая часть мозга к моменту рождения — это **кора головного мозга**, изогнутое серое вещество, которое опоясывает

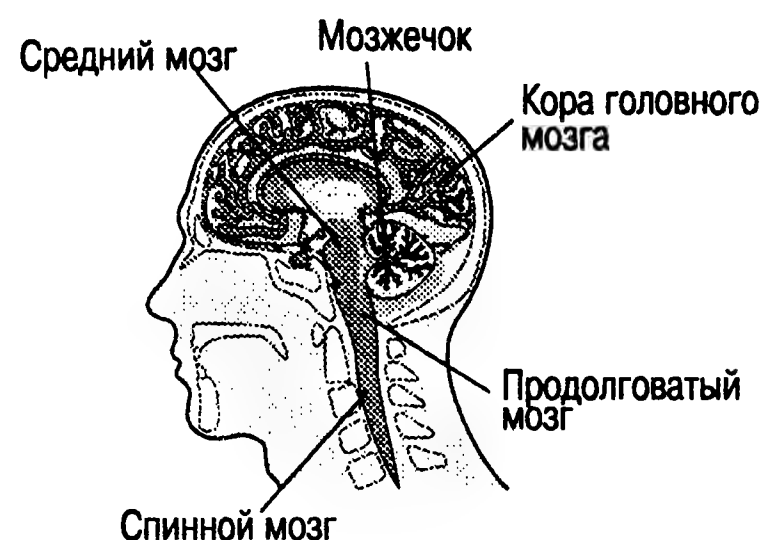


Рис. 4.3. Продолговатый мозг и средний мозг практически сформированы к моменту рождения. В первые два года после рождения в основном формируется кора головного мозга, хотя увеличение дендритных разветвлений и количества синапсов также происходит на всех участках нервной системы

средний мозг и участвует в восприятии, движениях тела и во всех комплексных процессах мышления и речи.

Вы, конечно, помните, что все эти структуры состоят из двух основных видов клеток: нейронов и глиальных клеток. Фактически все эти клетки уже сформированы к моменту рождения. Процесс развития после рождения в первую очередь состоит в образовании синапсов между нейронами, что сопровождается интенсивным ростом как дендритных разветвлений, так и аксонов и их концевых волокон. Большая часть дендритных образований формируется в коре головного мозга в течение первых 3 лет после рождения, в результате чего общая масса мозга за этот период утраивается. К 2 годам ребенок имеет столько же синапсов, сколько и взрослый человек; к 3 годам их количество увеличивается до 1000 трлн синапсов — это почти вдвое больше, чем в среднем имеет взрослый человек (Shore, 1997). Таким образом, мозг ребенка плотнее и сложнее по организации, чем мозг взрослого.

Этот факт стал одним из величайших открытий современных исследований в области неврологии. Согласно современным представлениям, мозг в своем развитии следует врожденному паттерну, в соответствии с которым в нем образуется в несколько раз больше нейронов и синапсов, чем будет необходимо в итоге. Другими словами, организм запрограммирован на формирование определенных видов нервных связей, которые образуются в большом количестве, создавая дополнительные проводящие пути (Greenough et al., 1987). Постепенно эта громоздкая масса синапсов *упрощается* и лишние или неиспользуемые синапсы утрачиваются. Процесс упрощения происходит в детском возрасте и почти завершается к концу подросткового периода, когда утрачивается около половины синапсов (Huttenlocher, 1994). Например, во время раннего развития каждой клетки скелетной мышцы образуются синаптические связи с несколькими двигательными нейронами спинного мозга. Однако после завершения процесса упрощения каждое мышечное волокно связано только с одним нейроном.

Хотя упрощение протекает в детском и раннем подростковом возрасте, оно не происходит одновременно во всех частях мозга. Например, максимальная плотность синапсов в тех участках мозга, которые отвечают за понимание и продуктивность речи, отмечается примерно в 3-летнем возрасте, тогда как тот участок коры головного мозга, который отвечает за зрение, максимально уплотняется в 4-месячном возрасте, а затем резко упрощается (Huttenlocher, 1994).

Несомненно, самый важный вывод из этой информации заключается в том, что процесс упрощения тесно связан со специфическим опытом ребенка. Каждый раз определенные переживания стимулируют нервные пути и оставляют за собой химический сигнал, который усиливается с каждым повторным использованием этого нервного пути. Когда сила сигнала достигает порогового уровня, нервная связь приобретает иммунитет к процессу упрощения и становится постоянной частью структуры мозга. Соответственно те нервные пути, которые не используются или используются с недостаточной частотой, не приобретают пороговой силы и позже упрощаются.

Существует несколько существенных точек приложения этой важной информации. Например, становится очевидно, что в основе развития мозга лежит ста-

ринное правило: *пользуйся или потеряешь*. Если ребенок растет в обогащенной или интеллектуально развивающей среде, то он, таким образом, приобретет более сложную сеть синапсов, чем тот ребенок, который воспитывается в условиях недостаточной стимуляции — вариация паттерна взаимодействия «природа—воспитание», которую Аслин называет *настройкой*. Доказательства в поддержку этого положения получены из нескольких видов исследований, включая изучение животных. Например, если детеныши крысы находятся в стимулирующей среде, то во взрослом состоянии они отличаются более плотной сетью нейронов, дендритов и синаптических связей (Escorihuela et al., 1994). Также известно, что у детенышей человекообразных обезьян, как и у младенцев человека, испытывающих существенную сенсорную депривацию (например, слепота на один глаз), образуются (или сохраняются) менее плотные синаптические сети в той части мозга, которая связана с этой частной функцией (Gordon, 1995).

И наконец, мы получаем растущее количество информации, показывающей, насколько важно разговаривать с младенцем; при этом неодушевленный телевизор не может заменить заботливого общительного взрослого. Такой разговор помогает стимулировать и организовывать мозг младенца (Fifer & Moon, 1994; Kuhl, 1993); дети, получающие обильную вербальную стимуляцию, сохраняют более плотные и более сложные синаптические сети. Синаптическая сеть, в свою очередь, обеспечивает прочную основу для сложных видов мышления в дальнейшем. Таким образом, первые месяцы подобны сенситивному периоду сохранения синапсов; нервные образования, которые не сохраняются в первые годы, в дальнейшем не восстанавливаются. Любовь и внимание, значимые для младенца по другим причинам, недостаточны для оптимизации мозговой организации; ребенок нуждается в зрительной и слуховой стимуляции, особенно речевой.

Второй точкой приложения той же самой базовой идеи является пластичность мозга, благодаря которой в раннем возрасте происходит адаптация детей к любым требованиям окружающей среды. Результаты такой адаптации становятся частью структуры мозга и сохраняются на протяжении всей жизни. Так, ребенок, который растет в физически небезопасной окружающей среде, может сохранить и развить тонкую чувствительность к определенным сигналам опасности; ребенок, который живет в культуре охотников, сохранит особенно развитую способность подмечать определенные детали окружающей среды; ребенок, воспитывающийся в шумном городском окружении, «обучается» фильтровать посторонние звуки (Shore, 1997).

Третий основной момент состоит в том, что период максимальной пластичности также является периодом, на протяжении которого ребенок наиболее уязвим к отсутствию основных видов стимуляции, что дает все основания причислить первые годы жизни к разряду критических периодов развития мозга. Подобно тому как в пренатальном периоде плод наиболее уязвим во время интенсивного роста любой системы органов, так и младенец нуждается в существенной стимуляции для того, чтобы оптимизировать ранний период интенсивного роста и пластичности (de Naan et al., 1994). Неадекватная диета или серьезный недостаток стимуляции — особенно вербальной стимуляции — в первые месяцы жизни будет иметь тонкие, но весьма долгосрочные последствия для когнитивного развития ребенка.

Вопрос для размышления

Программы, подобные программе «Начало пути», направлены на обеспечение когнитивной стимуляции детей 3–5 лет, растущих в бедном окружении. Однако современные исследователи, занимающиеся развитием мозга, полагают, что начинать такую стимуляцию нужно гораздо раньше. Как вы думаете, какое значение могли бы иметь обогащенные программы для младенцев? Насколько такие программы социально приемлемы или доступны на практике?

Миелинизация. Другим важным процессом нейронного развития является образование оболочки вокруг отдельных аксонов, которая обеспечивает электрическую изоляцию аксонов друг от друга и улучшает проводимость нерва. Эта оболочка состоит из вещества, которое называется **миелин**; процесс образования оболочки называется **миелинизацией**.

Последовательность миелинизации нервов имеет в основе как цефалокаудальный, так и проксимодистальный паттерны. Поэтому миелинизация нервов, обслуживающих мышечные клетки кистей и рук, происходит раньше, чем тех, которые обслуживают нижнюю часть туловища и ноги. Миелинизация происходит наиболее интенсивно в первые два года после рождения, затем протекает более медленными темпами в

детском и подростковом возрасте. Например, миелинизация тех участков мозга, которые управляют движениями, происходит постепенно вплоть до достижения ребенком 6 лет (Todd et al., 1995).

Чтобы понять все значение миелина, достаточно сказать, что рассеянный склероз — это заболевание, при котором начинает разрушаться миелин. Человек, страдающий этим заболеванием, постепенно теряет двигательный контроль, и у него отмечается ряд специфических симптомов, которые зависят от того, какой участок нервной системы поражен болезнью.

Гормоны

Гормональные изменения, происходящие в организме на протяжении детского и подросткового периода, связаны с работой различных **эндокринных желез**. Различные аспекты развития, на которые оказывают влияние вырабатываемые этими железами гормоны, приведены в табл. 4.1.

Из всех эндокринных желез наиболее важным является гипофиз, поскольку он стимулирует выработку гормонов другими железами. Например, щитовидная железа вырабатывает тироксин только когда получает стимулирующий сигнал от тиреотропного гормона, который вырабатывается гипофизом. Гормоны гипофиза,



Похоже, что мать Андреа занимается со своим малышом как раз тем видом занимательной стимуляции, который необходим детям для формирования и оптимизации развития мозга

Таблица 4.1

Основные гормоны, участвующие в физическом росте и развитии

Железа	Основные гормоны, которые вырабатываются железой	Аспекты развития
Щитовидная железа	Тироксин	Нормальное развитие мозга и общий уровень развития
Надпочечники	Адренальный андроген (по химическому составу близок к тестостерону)	Пубертатные изменения, в частности, развитие скелетной и мышечной зрелости, особенно у мальчиков
Клетки Лейдинга в яичках (у мальчиков)	Тестостерон	Имеет решающее значение для развития мужских гениталий в пренатальном периоде; запускает последовательность изменений первичных и вторичных половых признаков в пубертатном периоде у представителей мужского пола; стимулирует выработку гормона роста и влияет на костную и мышечную ткань
Яичники (у девочек)	Некоторые эстрогены, наиболее важный из которых — эстрадиол	Влияет на менструальный цикл, развитие молочных желез и рост лобковых волос у девочек
Гипофиз	Гормон роста, тиреотропный гормон и гонадотропные гормоны: фолликулостимулирующий гормон и лютеинизирующий гормон	Гормон роста влияет на степень физического созревания; другие гормоны гипофиза стимулируют секрецию соответствующих половых желез; фолликулостимулирующий гормон и лютеинезирующий гормон помогают контролировать менструальный цикл

(Источник: Tanner, 1990)

в свою очередь, контролируются гипоталамусом, участком мозга, расположенным рядом с гипофизом и связанным с ним кровеносными сосудами. Нервные клетки гипоталамуса посылают химические вещества гипофизу, при этом для каждого гормона гипофиза имеется свой собственный уникальный химический триггер.

Гормоны играют важную роль на нескольких этапах физического развития, одним из которых является ранний период развития.

Пренатальные гормоны. Гормон щитовидной железы (тироксин) вырабатывается примерно с 4-го месяца беременности и участвует в стимуляции нормального развития мозга. Гормон роста также вырабатывается гипофизом, начиная с 10-й недели после зачатия. Вероятно, он помогает стимулировать интенсивный рост клеток и органов тела. Тестостерон продуцируется в яичках формирующегося плода

мужского пола и влияет на развитие мужских гениталий и некоторые аспекты развития мозга.

Гормоны с рождения и до пубертатного периода. От рождения и до пубертатного периода физическое развитие в основном контролируется гормоном щитовидной железы и гормоном роста, вырабатываемым гипофизом. Гормон щитовидной железы вырабатывается в большом количестве в первые два года жизни, затем интенсивность секреции снижается до более низкого уровня и остается стабильной до подросткового возраста (Tanner, 1990). Это, очевидно, соотносится с паттерном изменения длины тела, представленном на рис. 4.1.

Секреция гормонов яичек и яичников, а также андрогена надпочечников остается на экстремально низких уровнях примерно до 7 или 8 лет, когда надпочечни-

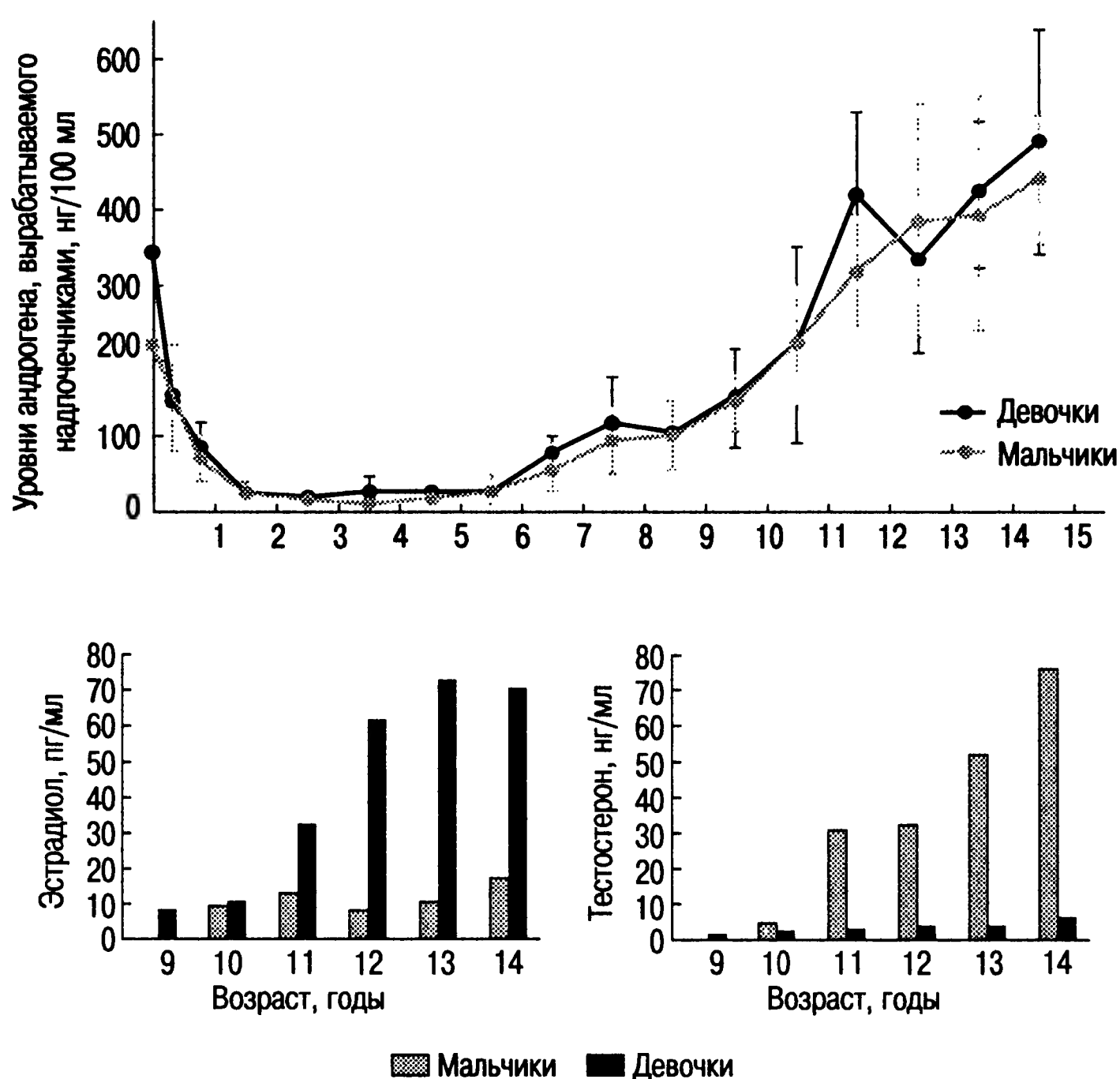


Рис. 4.4. Гормональные изменения, происходящие до наступления и во время подросткового периода. Верхний график отражает изменения уровня секреции вырабатываемого надпочечниками андрогена, который эквивалентен у мальчиков и девочек; нижний график отражает увеличение уровня эстрадиола у девочек и мальчиков в пикограммах на миллилитр и тестостерона у мальчиков и девочек в нанogramмах на миллилитр

(Источники: Androgen data from M. K. McClintock and G. Herdt, from «Rethinking Puberty The Development of Sexual Attraction», *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 5, No. 6 (December 1996), p. 181, Fig. 2. 1996 American Psychological Association. By permission of Cambridge University Press. Estradiol and testosterone data from Elizabeth Susman, Fig. 2 from «Modeling Developmental Complexity in Adolescence Hormones and Behavior in Context», p. 291, *Journal of Research on Adolescence*, 7, 1997. 1997 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. By permission of the publisher and author)

ки начинают вырабатывать андроген в повышенных количествах. Этот паттерн отражен в верхней части рис. 4.4 (McClintock & Herdt, 1996). Роль вырабатываемого надпочечниками андрогена, который по химическому составу очень близок к тестостерону, остается загадкой. Ранее считалось, что он играет важную роль в развитии вторичных половых признаков у девочек, особенно в образовании волос на лобке и подмышечных впадинах. Современные исследования ставят эти данные под сомнение (Tanner, 1990). В настоящий момент установлена роль этого гормона только в стимуляции и контроле скелетного развития, что предполагает его участие в подростковом скачке роста, возможно, особенно у девочек (Tanner, 1990). Можно предположить, что он играет роль в формировании сексуального влечения, которое начинается примерно в возрасте 10 лет, гораздо раньше, чем большинство пубертатных изменений, но уже начинает вырабатываться андроген (McClintock & Herdt, 1996).

Гормоны в подростковом возрасте. Вслед за увеличением секреции андрогена последовательно вступают в силу дальнейшие гормональные изменения. Сигнал, посылаемый гипоталамусом гипофизу, дает начало усиленной секреции **гонадо-тропных гормонов** (два из них вырабатывается у мужчин, три — у женщин). Последние, в свою очередь, стимулируют развитие желез в яичках и яичниках, которые начинают вырабатывать больше гормонов: гормон *тестостерон* у мальчиков и гормон *эстрадиол*, являющийся подвидом гормона *эстрогена*, у девочек. На протяжении пубертатного периода уровень тестостерона увеличивается в 18 раз (или около того) у мальчиков, тогда как уровень эстрадиола увеличиваются в 8 раз (или около того) у девочек (Biro et al., 1995; Nottelmann et al., 1987). Этот паттерн отражен на нижнем графике рис. 4.4. Обратите внимание, что возраст, в котором начинаются гормональные изменения, одинаков для мальчиков и девочек, при этом пик выработки тестостерона у мальчиков отмечается примерно на год позже, чем пик выработки эстрадиола у девочек.

Наступление половой зрелости

Результат гормональных сдвигов, происходящих в течение пубертатного периода, проявляется не только в скачке роста, но и в целом комплексе физиологических изменений, которые приводят к наступлению половой зрелости. К ним относятся *первичные половые признаки*, т. е. изменения, происходящие непосредственно в репродуктивных системах, например изменения яичек и пениса у мальчиков и яичников, матки и вагины у девочек, и *вторичные половые признаки*: развитие грудных желез у девочек, мутация голоса и появление лицевого оволосения у мальчиков, а также рост волос на теле у представителей обоих полов.

Все эти изменения происходят в определенной последовательности, подразделяясь, согласно работе Д. М. Таннер (Tanner, 1978), на пять стадий. Стадия 1 всегда описывает предпубертатный период, стадия 2 — первые признаки пубертатных изменений, стадии 3 и 4 — промежуточный период, стадия 5 — зрелые признаки взрослого индивида. В табл. 4.2 представлен пример изменения по стадиям одного физического признака для каждого пола. Такое деление на стадии оказалось чрезвычайно

Таблица 4.2

Примеры стадий пубертатного развития Таннера

Стадия	Развитие молочных желез	Развитие мужских геиталий
1	Никаких изменений за исключением некоторого набухания сосков	Яички, мошонка и пенис того же самого размера и формы, что и в раннем детстве
2	Стадия формирования груди: набухание грудных желез и сосков в виде маленьких возвышений. Диаметр ореола увеличивается на протяжении всей стадии 2	Мошонка и яички немного увеличиваются в размере. Кожа мошонки краснеет, при этом меняется ее текстура, увеличение пениса небольшое или отсутствует
3	Грудные железы и ореол увеличиваются, при этом продолжается их набухание, но выделение их контуров пока не отмечается	Пенис немного увеличивается, преимущественно в длину. Продолжают увеличиваться яички и мошонка
4	Ореол и соски выступают над контурами груди, образуя вторичный бугорок	Происходит дальнейшее увеличение пениса, его рост в ширину и развитие желез. Яички и мошонка продолжают увеличиваться, кожа мошонки темнеет
5	Стадия зрелости. Выделяется только сосок, ореол сливается с общим контуром груди	Гениталии взрослого человека по размеру и форме

(Источник: Peterson & Taylor, 1980, p. 127)

полезным не только для описания нормального развития в ходе пубертатного периода, но также для оценки уровня развития конкретного индивида.

Половое развитие девочек

Исследования детей подросткового возраста в Европе и Северной Америке (Malina, 1990) обнаруживают, что у девочек последовательные изменения объединены в особый паттерн, который схематично отражен на рис. 4.5. Обычно на первых этапах отмечаются изменения молочных желез и лобковых волос, за чем следует пик скачка роста. Только после этого появляются первые менструации. Это событие называется **менархе**. Менархе обычно начинается спустя два года после начала других заметных изменений, когда развитие груди и лобкового оволосения находятся на последней стадии. Девяносто пять процентов всех девочек переживают это событие между 11 и 15 годами.

«Кубик» на каждой скобке рис. 4.5 показывает средний возраст, в котором девочки достигают указанной стадии. Данные приведены на основе нескольких старых исследований. Однако самые современные данные, полученные в Соединенных Штатах, свидетельствуют о том, что в настоящее время все эти изменения могут происходить значительно раньше. Анализируя срезовое исследование более чем 17 тыс. девочек, половую зрелость которых оценивали 225 педиатров по всей стране, Херман-Гидденс и ее коллеги (Herman-Giddens, 1997) сделали вывод о том, что

Рис. 4.5. Рисунок отражает нормальную последовательность и время пубертатных изменений у девочек. Черные точки на каждой линии обозначают средний возраст достижения данного изменения, тогда как скобками обозначается допустимый временной диапазон. Обратите внимание на широту диапазона этих изменений в норме. Также отметьте, что скачок роста и менархе происходят позже начала большинства изменений



(Источники: Chumlea, 1982; Garn, 1980; Malina, 1990; Tanner, 1990)

средний возраст для стадии 2 развития груди составил 9,96 лет среди белых девушек и 8,87 лет среди афроамериканских девушек. Средний возраст стадии 2 лобкового оволосения составил 10,51 и 8,78 лет соответственно, т. е. примерно на год раньше, чем по средним данным, приведенным на рис. 4.5. Однако, несмотря на эти ранние признаки пубертатных изменений, средний возраст наступления менархе, согласно данным, полученным в ходе этого исследования, не претерпел существенных изменений и составил 12,88 лет для белых девочек и 12,16 лет для афроамериканских девочек, что соответствует данным, полученным другими исследователями за последние десятилетия в Соединенных Штатах и других индустриальных странах.

Возможно, выводы о времени пубертатных изменений, сделанные Херман-Гидденс, были поспешными. Нельзя исключать возможность того, что 225 педиатров могли использовать систему категорий Таннера неточно и непоследовательно. Тем не менее эти результаты «воздвигают красные флаги» и ставят целый ряд важных и интересных вопросов. Например, если возраст начала пубертатных изменений действительно сместился на год или более, какие могут быть причины такого сдвига? Почему у афроамериканских девочек пубертатные изменения начинаются значительно раньше, чем у евроамериканских? Какую роль может играть такое раннее начало пубертатных изменений в системе образования, в сексуальном поведении, в количестве ранних беременностей среди подростков?

Возраст начала пубертатного периода изменился по сравнению с другими историческими эпохами. В частности, возраст менархе резко снизился на промежутке между серединой XIX века и серединой XX. В 1840 году в западных странах менархе отмечалось в среднем в возрасте 17 лет; затем этот возрастной показатель постепенно снижался и достиг к 1970 году приблизительного уровня 13 лет; на этом уровне он сохраняется до сих пор (Roche, 1979). Психологи называют такой феномен **циркулярной тенденцией**. Большинство исследователей приписывают этот паттерн изменений существенному преобразованию жизненного стиля и питания, особенно увеличению потребления белка. Однако неясно, могут ли эти же причины объяснить результаты исследования Херман-Гидденс.

Менархе не означают абсолютную половую зрелость. За первый год после менархе яйцеклетка не вырабатывается в трех четвертях циклов и в половине циклов второго и третьего года (Vihco & Apter, 1980). Таким образом, зрелая способность к оплодотворению устанавливается только через несколько лет после менархе.

Данная неравномерность менструаций в первое время имеет важные практические последствия для сексуальной активности подростков. С одной стороны, такая неравномерность, без сомнения, вносит вклад в распространенное среди девочек представление, что они не могут забеременеть, поскольку они «слишком маленькие». Фактически беременность *может* наступить в любое время после первой менструации. При этом неравномерность менструаций делает ненадежной любую форму контрацепции, основанной на циклическом ритме.

Половое развитие мальчиков

Как вы видите на рис. 4.6, у мальчиков, как и у девочек, пик скачка роста обычно приходится на более поздние стадии развития. Данные Малины свидетельствуют о том, что мальчики в среднем проходят стадии 2, 3 и 4 развития гениталий и стадии 2 и 3 лобкового оволосения до скачка роста (Malina, 1990), причем лицевое оволосение и огрубение голоса происходит лишь в конце этого цикла. Очень трудно определить точно, в какой период этого цикла мальчик начинает вырабатывать жизнеспособную сперму, последние данные относят это событие к возрастному периоду между 12-м и 14-м годами, обычно перед тем, как мальчик достигнет пика скачка роста (Brooks-Gunn & Reiter, 1990).

В этих последовательных изменениях особенно интересны два момента. Во-первых, если вы еще раз посмотрите на рис. 4.4 и сравните с рис. 4.5 и рис. 4.6, то увидите, что скачок роста у мальчиков отмечается двумя годами позже, хотя

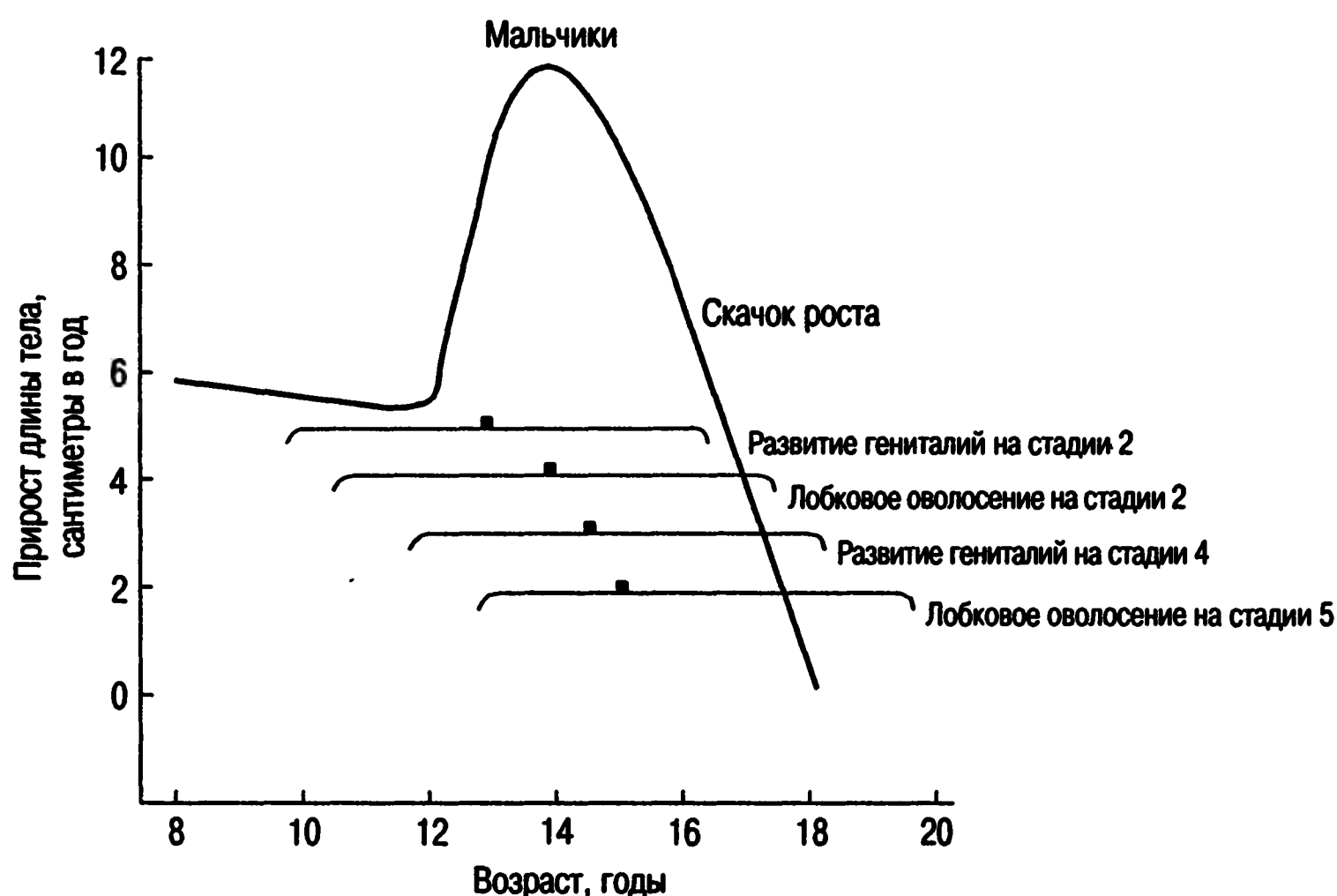


Рис. 4.6. Последовательность пубертатных изменений у мальчиков начинается двумя годами позже, чем у девочек, но, как и у девочек, скачок роста отмечается относительно поздно в данной последовательности

(Источники: Chumlea, 1982; Malina, 1990; Tanner, 1990)

мальчики переживают начало основных гормональных изменений и первые этапы изменений первичных и вторичных половых признаков примерно в то же время, что и девочки. Большинство из вас помнят, как в средней школе все девочки стали внезапно выше мальчиков.

И второе: внутри каждого цикла существует жесткий порядок изменений (например, развитие груди или лобкового оволосения), но при этом последовательность самих циклов может сильно варьировать. Я привела нормативные или средние показатели, но в реальности развитие подростков часто отклоняется от этих норм. Например, девочка может проходить через несколько стадий лобкового оволосения перед первыми изменениями молочных желез, или у нее могут отмечаться менархе гораздо раньше, чем в норме. Очень важно помнить об этих вариациях, если вы пытаетесь сделать вывод об индивидуальном развитии подростка.

Сексуальное поведение подростков

Многие физические изменения, происходящие в пубертатный период, говорят о том, что молодой организм стал более сильным, крепким и координированным, чем был до этого. Кроме того, очевидно, что эти же изменения делают возможным зрелое сексуальное влечение и поведение. Современные исследования свидетельствуют о том, что в среднем дети переживают первые чувства сексуального влечения — гетеросексуального или гомосексуального — в возрасте 10–11 лет (McClintock & Herdt, 1996); примерно в том же возрасте они начинают проводить больше времени в мечтах о представителях противоположного пола (Richards et al., 1998). Однако большинство подростков не становятся сексуально активными в таком раннем возрасте. Существует несколько факторов, определяющих сексуальную активность подростков.

Хочу повторить, что те данные, которые я привожу, почти полностью специфичны для Соединенных Штатов или других индустриальных стран. Полезно помнить, что тема подростковой сексуальности является центральной темой для представителей этих культур, поскольку существует большой разрыв между сексуальной физической зрелостью и социальной зрелостью: молодые люди физически созрели к 13–14 годам, но при этом они получают образование и приобретают финансовую независимость лишь к 20 годам или позже. В тех культурах, в которых 12- или 14-летние подростки считаются способными выполнять взрослые задачи и брать на себя ответственность, вступать в брак и рожать детей, складывается совершенно другое отношение к подростковой сексуальности.

Сексуальная активность подростков довольно резко увеличилась в Соединенных Штатах с конца 1950-х годов (Miller et al., 1993). Результаты опросов 1990-х годов однозначно свидетельствуют о том, что примерно половина всех школьников старших классов имеет хотя бы единичный опыт сексуальных отношений (e. g., Resnick et al., 1997). На рис. 4.7 приведены некоторые репрезентативные данные, основанные на национальном исследовании, проведенном Центром по контролю за болезнями (Kann et al., 1995). Эти данные свидетельствуют о том, что процент подростков, имеющих сексуальный опыт, неуклонно увеличивается на протяжении обучения в старших классах. Также на рисунке видно, что в каждом возрастном периоде сексуальная активность мальчиков выше сексуальной активности девочек, хотя данное половое различие в настоящее время менее выражено, чем десятилетие

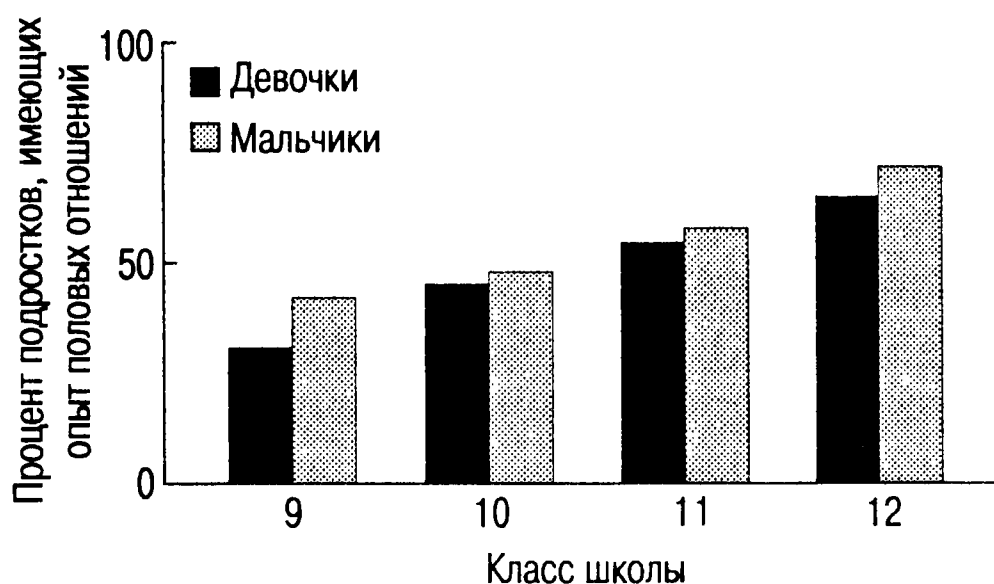


Рис. 4.7. Эти данные получены из опроса центров по контролю за болезнями 16 296 школьников старших классов в Соединенных Штатах в 1993 году, что составляет национальную репрезентативную выборку. Результаты опроса показывают, что среди современных подростков Соединенных Штатов уровень сексуальной активности неуклонно увеличивается с возрастом и в целом составляет свыше 50%.

(Источник: Morbidity and Mortality Weekly Reports, 44, 1993, Centers for Disease Control)

назад. Сравнительный опрос, проведенный в Канаде, показывает, что половина 16-летних и две трети 18-летних подростков имеют опыт половых отношений (Herold & Marshall, 1996).

Также за последние годы увеличилось количество подростков, имеющих контакты с несколькими половыми партнерами. Согласно опросу, проведенному Центром по контролю за болезнями в 1993 году, 18,8% всех старших школьников и 27,0% учеников выпускного класса имели более четырех сексуальных партнеров; среди чернокожих школьников старших классов этот уровень был в 2 раза выше (Kann et al., 1995). В самом деле, в каждой возрастной группе мы находим сходные этнические особенности сексуальной активности; так, чернокожие подростки показывают более высокий уровень сексуальной активности, чем латиноамериканцы и белые. Например, согласно опросу 1993 года, 79,7% чернокожих школьников старших классов имели по крайней мере однократный опыт половых отношений. Эти показатели среди латиноамериканских и белых подростков соответственно равны 56,0 и 48,4%.

Хотя сексуальная активность в определенной степени связана с количеством тестостерона в крови у мальчиков (Halpern et al., 1993; Udry & Campbell, 1994), социальные факторы являются более сильными предикторами сексуальной активности, чем гормоны. Те, кто начинает сексуальную активность рано, с большей вероятностью живут в бедном окружении, в котором молодежь находится под слабым контролем взрослых; они воспитываются в семьях, в которых сексуальная активность поощряется и нет строгих моральных правил; они чаще употребляют алкоголь. Среди сексуально активных девочек также более вероятны ранние менархе, опыт сексуального злоупотребления и низкий интерес к школе (Billy et al., 1994; Novell et al., 1994; Small & Luster, 1994). В целом, эти же самые факторы определяют сексуальную активность среди белых, чернокожих и латиноамериканских подростков.

Знание репродуктивных особенностей и использование контрацепции. Несмотря на высокие уровни сексуальной активности, подростки знают относительно мало о физиологии и репродуктивных свойствах. Это свидетельствует о повсеместном недостатке образовательных программ в школах (или дома). Например, только около половины белых и четверть чернокожих подростков могут назвать период менструального цикла, наиболее благоприятный для оплодотворения (Freeman & Ricksels, 1993; Morrison, 1985). Несмотря на такое невежество, использование средств

контрацепции существенно возросло за последние годы. Две трети молодых людей используют определенные виды контрацепции (барьерные методы, прерванный половой акт или календарный метод) во время первого полового контакта (Sells & Blum, 1996). Во время последующих половых актов около половины подростков используют презервативы; 18% подростков принимают противозачаточные таблетки (Kann et al., 1995). Частота использования средств контрацепции ниже среди латиноамериканских подростков, чем среди белых, при этом наименьшая частота использования этих средств наблюдается у самых юных представительниц всех этнических групп. В ряде европейских стран практика использования средств контрацепции получила большее распространение, так как информация о них всегда доступна и их применение культурно приемлемо (Jones et al., 1986).

Вопрос для размышления

Назовите как можно больше различных причин, по которым подростки могут *не* использовать средства контрацепции. Какие из этих причин могли бы объяснить более низкий уровень использования этих средств латиноамериканскими подростками?

Подростковая беременность

Жесткой связи между сексуальной активностью и беременностью у подростков не отмечается; высокий уровень сексуальной активности среди подростков вполне может соотноситься с низким уровнем беременности. Например, каждый год в Нидерландах только 14 девочек из каждой тысячи на возрастном промежутке между 15 и 19 годами беременеют, хотя большинство подростков при этом сексуально активны; в Канаде эквивалентный уровень составляет около 49 беременностей на 1000 девочек-подростков ежегодно (Wadhera & Millar, 1997). В Соединенных Штатах, несмотря на широкое распространение средств контрацепции, этот уровень значительно выше: около 120 беременностей на 1000 девочек ежегодно (Henshaw, 1994), причем этот уровень выше, чем в любой другой развитой западной стране (Ambuel, 1995). Среди населения Соединенных Штатов уровень беременности почти в 3 раза выше среди афроамериканских и латиноамериканских девочек-подростков, чем среди белых (Coley & Chase-Lansdale, 1998). По оценкам Сандры Хофферт (Hofferth, 1987a), 44% девочек-подростков в Соединенных Штатах беременеют по крайней мере однажды до достижения 20-летнего возраста. Около половины этих беременностей завершаются родами.

Позвольте мне рассмотреть эти довольно необычные данные в определенном контексте. С 1960-х годов до начала 1970-х уровень рождаемости действительно снизился среди всего населения Соединенных Штатов, в том числе и среди подростков. Так, соотношение числа новорожденных у подростков к числу всех новорожденных в Соединенных Штатах заметно снизилось с 1975 года. В то же время начиная с 1960-х годов увеличился уровень рождаемости среди незамужних девушек. В 1995 году в Соединенных Штатах 75% девочек, родивших ребенка в возрасте 15–19 лет, не состояли в браке, в 1970 году этот показатель составлял всего 53%; среди чернокожих девочек на сегодняшний день этот уровень составляет 95% (Coley & Chase-Lansdale, 1998). Таким образом, количество девочек-подростков, рожающих детей, не увеличивается, но все больше девочек-подростков воспитывают своих детей вне брака.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Гомосексуальность среди подростков

Для большинства подростков «сексуальная активность» — это гетеросексуальная активность. Однако меньшинство испытывают сексуальное влечение к представителям своего пола. В ходе недавнего исследования почти 35 тыс. юношей и девушек из общественной школы штата Миннесота группа ученых, возглавляемая Ремафеди (Remafedi et al., 1992), обнаружила, что немногим более 1% мальчиков-подростков и только 0,4% девочек причислили себя к гомосексуалистам, но при этом примерно каждый десятый заявил, что «не уверен» в своей сексуальной ориентации, а 2–6% отметили, что их привлекают представители того же пола. В аналогичном, но менее крупном исследовании, в котором участвовали почти 500 школьников Австралии, обучающихся в старших классах, Бузвелл и Розенталь (1996) выяснили, что только 2 подростка назвали себя гомосексуалистами, но при этом 4,2% подростков имели по крайней мере один гомосексуальный контакт, хотя они назвали себя гетеросексуалистами.

Эти данные несколько ниже, но все же в целом согласуются с новейшими и более обширными данными по сексуальной ориентации взрослых в Соединенных Штатах (Laumann et al., 1994): 2–3% взрослых считают себя гомосексуалистами или бисексуалами; 5–6% заявляют, что они испытывают влечение к представителям своего пола.

Современные данные значительно укрепили гипотезу о биологических основах гомосексуальности (Gladue, 1994; Pillard & Baley, 1995). Например, несколько новых исследований близнецов показывают, что в том случае, когда один из близнецов является гомосексуалистом, вероятность того, что другой также будет гомосексуалистом, составляет 50–60%. Для двойняшек этот «уровень согласования» составляет только около 20%, а среди пар биологически не связанных мальчиков, живущих в одной семье, этот показатель составляет только около 11% (Bailey & Pillard, 1991; Bailey et al., 1993; Whitam et al., 1993). Более прямое сравнение генетического паттерна и структуры мозга мужчин-гомосексуалистов и мужчин-гетеросексуалистов также указывает на возможность того, что гомосексуальное поведение может быть «тесно связано» с этими параметрами (Hamer et al., 1993; LeVay, 1991).

Дополнительные исследования дают основания полагать, что пренатальные гормональные паттерны могут также быть каузально вовлечены в гомосексуальность. Например, женщины, матери которых принимали препарат диетилстибестрол (синтетический эстроген) во время

Решение о том, нужно ли бить тревогу по этому поводу или нет, зависит не только от религиозных или моральных представлений, но также от информации о долгосрочных последствиях подростковой беременности во взрослой жизни для молодых матерей и их детей (e. g., Coley & Chase-Lansdale, 1998; Hardy et al., 1997), хотя трудно выделить, какие последствия связаны с ранним материнством как таковым, а какие могут быть отнесены к сознательному выбору или влиянию бедности. Большинство исследований показывают, что подростковая беременность вне зависимости от того, замужем женщина или нет, связана с большим количеством детей в целом, которые рождаются с небольшой разницей в возрасте, более низким уровнем общего образования во взрослом возрасте, более низким уровнем профессионального успеха, более низким доходом, более высокими шансами жить на социальное пособие и более высокой вероятностью развода. Эта связь обнаружена среди афроамериканских, латиноамериканских и англо-американских подростков, поэтому данные негативные последствия не являются только замаски-

беременности, с большей вероятностью во взрослом возрасте будут иметь гомосексуальную направленность, чем те женщины, которые не испытывали воздействия этого препарата (Meyer-Bahlburg et al., 1995).

В конце концов собрана информация, показывающая, что мальчики, которые в младенчестве и раннем детстве демонстрируют выраженное поведение, характерное для представителей противоположного пола, с высокой вероятностью будут иметь гомосексуальные предпочтения, когда достигнут подросткового возраста (Bailey & Zucker, 1995). Эта информация согласуется с гипотезой, суть которой состоит в том, что гомосексуальность уже заложена к моменту рождения.

Подобные биологические доказательства не означают, что окружающая среда не играет никакой роли в формировании гомосексуальности. Как я уже говорила много раз, ни один паттерн поведения не находится под абсолютным контролем природы или воспитания. По крайней мере мы знаем, что 40% или 50% идентичных близнецов *не* разделяют сексуальную ориентацию друг друга. Видимо, в формировании сексуальной ориентации участвуют еще какие-то факторы окружающей среды, помимо биологических.

Какой бы ни была причина, подростки-гомосексуалисты являются меньшинством, которое сталкивается с большим количеством предубеждений и стереотипов. Многие из них подвергаются вербальным атакам или осмеянию, некоторых сверстники избивают (Remafedi et al., 1991; Savin-Williams, 1994). Очевидно, что эти молодые люди составляют группу повышенного риска в связи с различными проблемами. Например, исследование Ремафеди, проведенное в Миннеаполисе (Remafedi, 1987a), показало, что четыре пятых подростков-гомосексуалистов имели сниженную школьную успеваемость, при этом более чем одна четверть подростков бросили школу в старших классах. Подросткам-гомосексуалистам также приходится принимать решение о том, стоит ли «обнаруживать» свою гомосексуальность. Те, кто не скрывают свою гомосексуальную ориентацию, с гораздо большей вероятностью расскажут об этом своим сверстникам, чем родителям, хотя подобные «откровения» сопряжены с некоторым риском: Ремафеди (Remafedi, 1987b) в своем исследовании обнаружил, что 41% мальчиков-гомосексуалистов потеряли друга после подобного сообщения; родители в большинстве своем не знают о сексуальных предпочтениях своих детей (Savin-Williams, 1998).

Мы еще многого не знаем о подростковой гомосексуальности. Но очевидно, что подростковый период является особенно стрессогенным для этой подгруппы.

рованными этническими различиями (Astone, 1993; Hofferth, 1987b; Moore et al., 1993).

Конечно, картина не настолько мрачная. Беременные девушки могут иметь лучшую перспективу, если они заканчивают старшие классы школы, часто с помощью специальных школьных программ. К счастью, более чем половина девочек, которые забеременели до 18 лет, оканчивают школу ко времени, когда им чуть больше двадцати (Urchurch, 1993). Кроме того, многие матери-подростки, которые стараются повысить свое экономическое благосостояние в годы ранней взрослости, улучшают положение к 30 или 40 годам (e. g., Werner & Smith, 1992). Тем не менее в большинстве случаев матери-подростки находятся в невыгодном положении. В частности, для чернокожих девушек, живущих в условиях города, шансы выйти из бедности в зрелом возрасте гораздо выше, если они откладывают рождение ребенка до 20 с небольшим лет, чем у тех, кто рождает детей в подростковый период (Freeman & Rickels, 1993).



Несмотря на то что сексуальная активность среди подростков в Соединенных Штатах не выше, чем в большинстве западных индустриальных стран, уровень подростковой беременности при этом достаточно высок. Те девочки, которые рожают во время подросткового периода, как и эта 14-летняя девушка, с большей вероятностью будут иметь проблемы во взрослом возрасте, включая более низкий доход, менее высокое образование и больший риск разводов, хотя многим матерям-подросткам удастся избежать этих трудностей

Что касается детей матерей-подростков, то эти дети с гораздо большей вероятностью растут в бедности, в условиях, неподходящих для оптимального развития ребенка (Duncan & Brooks-Gunn, 1997).

Овладение телом: развитие моторики

Краткое описание физических изменений в первые 15 лет жизни дает вам представление об изменениях в мышцах, жировой ткани, внутренних органах и нервной системе. Но это описание не содержит информации о влиянии всех этих изменений на способность ребенка использовать свое тело для передвижения в пространстве, которую психологи называют **моторным развитием**. Моторное развитие включает двигательные навыки, которые часто называются **грубыми моторными навыками**, например ползание, ходьба, бег и езда на велосипеде; и **манипулятивные навыки**, которые часто называют **тонкими моторными навыками**, например способность взять или поднять предметы, удерживать фломастер или карандаш, продеть нитку в иголку. Как вы видите в табл. 4.3, на каждом возрастном этапе представлены в определенной степени как грубые, так и тонкие моторные навыки, но, как правило, грубые моторные навыки формируются раньше, тогда как развитие тонких моторных навыков остается далеко позади. Таким образом, 6-летний ребенок может хорошо бегать, прыгать, скакать, подскакивать и ползать; многие могут кататься на двухколесном велосипеде. Но дети этого возраста еще неумело пользуются карандашом или фломастером или не могут аккуратно отрезать что-либо ножницами.

— РЕАЛЬНЫЙ МИР —

Какие девочки-подростки беременеют?

Зависит ли беременность девочки-подростка от факторов, которые определяют сексуальную активность в целом, включая семейное окружение, отношение к обучению, время сексуальной активности и субкультурные аттитюды (Coley & Chase-Lansdale, 1998)?

Вероятность беременности *выше*:

- при ранней сексуальной активности девочки;
- среди девочек из бедных семей, из семей с одним родителем или из семей с относительно необразованными родителями;
- среди девочек, матери которых стали сексуально активными в раннем возрасте и рано родили первого ребенка;
- среди девочек, которых сверстники отвергали в начальной школе, особенно если первые отличались высокой агрессивностью (Underwood et al., 1996).

Вероятность беременности *ниже*:

- среди девочек, которые хорошо успевали в школе и имели выраженное стремление к обучению (такие девочки, если они сексуально активны, с большей вероятностью используют средства контрацепции);
- среди девочек, чьи отношения с половыми партнерами более стабильные и дружеские;
- среди девочек, которые имеют хороший контакт со своими матерями и могут получить от них нужную информацию о средствах контрацепции и необходимую поддержку;
- среди девочек, которые были популярными среди сверстников в начальной школе.

Беременность среди чернокожих и латиноамериканских девочек-подростков наступает с большей вероятностью, чем среди англоамериканских девочек, но причины таких показателей различны. Чернокожие подростки более сексуально активны, тогда как латиноамериканские подростки, имея менее высокий уровень сексуальной активности, реже используют средства контрацепции, чем англоамериканские подростки.

Время повышенного риска для подростковой беременности — это приблизительно первый год после начала сексуальной активности. Именно во время этих первых месяцев девочки менее заинтересованы в информации о средствах контрацепции или реже их используют постоянно.

В конце концов, следует отметить, что женщины не беременеют сами по себе. Обычно отцами являются старшие подростки или даже молодые люди старше 20 лет, а не 14–15-летние мальчики. Они также несут ответственность за приобретение и использование средств контрацепции и за содержание своих детей.

Когда они держат в руках эти инструменты, подключается все тело: двигается язык, вся рука или спина принимает участие в письме или вырезании — мы можем увидеть один из примеров этого на фотографии, запечатлевшей мальчика с ножницами. В начальной школе тонкие моторные навыки значительно улучшаются, позволяя большинству детей не только более четко и легко писать, но также играть на музыкальных инструментах, рисовать и развивать спортивные навыки, требующие тонкой моторной координации.

Таблица 4.3

Последовательность развития различных моторных навыков

Возраст	Двигательные/грубые моторные навыки	Манипулятивные/тонкие моторные навыки
1–3 мес.	Шаговый рефлекс; ребенок поворачивает голову; может сидеть с поддержкой	Удерживает объекты, если их положить в руку; начинает сильно стучать по предметам
4–6 мес.	Переворачивается; к 6 месяцам самостоятельно сидит с опорой; ползает	Дотягивается до предметов и хватает их, используя одну руку для захвата
7–9 мес.	Сидит без поддержки	Перемещает предметы с одной руки на другую. К 9 месяцам может взять предмет большим и указательным пальцами («пинцетный захват»)
10–12 мес.	Пытается встать; ходит, держась за мебель; затем ходит без помощи; сидит на корточках и наклоняется	Берет ложку в ладонь, но плохо попадает ею в рот
13–18 мес.	Ходит назад спиной и боком; к 14–20 месяцам бегаёт	Ставит два объекта друг на друга; кладет предметы в маленькие емкости и вытряхивает их
2–4 года	Легко бегаёт; поднимается по лестнице, используя одну ногу для образования шага; прыгает на двух ногах; крутит педали и управляет трехколесным велосипедом	Поднимает маленькие предметы (например, хрустящие колечки); удерживает фломастер всеми пальцами (2–3 года), затем между большим пальцем и первыми двумя пальцами (3–4 года); отрезает бумагу ножницами.
4–7 лет	Поднимается и спускается по лестнице, используя одну ногу для образования шага; ходит на цыпочках; может пройти по тонкой линии; прыгает, довольно ловко бросает и хватает предметы	Вдевает нитку в бусины, но не в иголку (4–5 лет); вдевает нитку в иголку (5–6 лет); правильно держит карандаш, но пишет или рисует с напряжением или концентрацией

(Источники: Connolly & Dalglers, 1989; Capute et al., 1984; Den Ouden et al., 1991; Fagard & Jacquet, 1989; Gallahue & Ozmun, 1995; Hagerman, 1996; Mathew & Cook, 1990; Needlman, 1996; Thomas, 1990b)

Все эти изменения, особенно первый переход ребенка от сидения к ползанию и ходьбе, обычно сильно радуют родителей, наблюдающих и поощряющих эти действия. Улучшение моторных навыков имеет очевидные практические последствия. Вот один яркий пример: до тех пор пока ребенок не научится ползать или ходить, нет необходимости убирать из поля досягаемости опасные или хрупкие предметы. Когда он начинает самостоятельно передвигаться, испытание дома на прочность становится опасным. Аналогично те виды игрушек, которые вы покупаете для ребенка, очевидно, зависят от его моторных навыков. Например, в возрасте около



К 1 году маленькая Нелли умеет не только ходить, она может пробовать спускаться по лестнице. К 5 или 6 годам у большинства детей уже очень хорошо развиты навыки, связанные с крупной мускулатурой, например, такие, которые необходимы юным футболистам для бега и удара по мячу. Однако те же 5–6 летние дети, которые уверенно ездят на велосипеде или бросают мяч, выполняя задания на тонкую моторику, например вырезая ножницами, действуют с напряженным вниманием и медленно, все еще совершая неточные движения

2–3 лет ребенок может впервые попробовать рисовать *большими* фломастерами или карандашами, но не может еще удержать более мелкие.

Появление новых моторных навыков также оказывает влияние на выбор времени участия в различных видах спортивной активности — эту тему я представила в тексте «Реальный мир».

Вариации уровня развития

Хотя практически все дети и подростки проходят через различные последовательности физического развития в одинаковом порядке, дети значительно отличаются по *темпу* прохождения через все телесные и моторные изменения, которые я описала.

Некоторые дети уже ходят к 7 или 8 месяцам, другие не ходят до 18 месяцев. Одни дети уже становятся умелыми футбольными игроками к 7 или 8 годам, другие — гораздо позже (если вообще становятся). Такие различия уровня развития особенно выражены в пубертатный период. Например, некоторые 12–13-летние девочки уже находятся на 4-й или 5-й стадии развития груди, в то время как их

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Спорт и дети

В Соединенных Штатах и в других индустриально развитых странах дети больше не играют на улицах или во дворах, они играют в организованных командах и группах, будь то футбольные команды, малые бейсбольные лиги, клубы по плаванию или что-либо еще. Многие дети с большим энтузиазмом начинают участвовать в таких программах в 6 или 7 лет, но пик активности резко снижается после 10–11 лет. Почему?

Дети прекращают участие в таких мероприятиях по многим причинам, но самая важная из них — это сильный акцент на соревнованиях и выигрыше во многих спортивных программах (Anshel, 1990; Harvard Education Letter, 1992). Дети 6 или 7 лет занимаются спортом не из-за желания победить оппонента, а потому что им просто нравится двигаться, чувствовать свое тело. Они хотят достичь лучших результатов, но они больше заинтересованы в игре, чем в победе. Тренеры же многих организованных спортивных секций, даже если эти секции созданы для маленьких детей, делают акцент на выигрыше, а не на удовольствии от свободной игры или от общих упражнений. (Hodge & Tod, 1993).

Марк Аншел рассказал такую историю:

«Как раз перед игрой тренер-волонтер городской лиги встретился со своими юными атлетами, мальчиками 9 и 10 лет. Он говорил о том, как важно для каждого хорошо играть и победить: это была «большая игра». Затем он спросил, есть ли у кого-нибудь вопросы. Один мальчик поднял руку и спросил: «Тренер, а играть будет каждый?» Тренер резко ответил: «Что важнее, чтобы каждый играл или победа?»» (Anshel, 1990, стр. 327).

Кроме того, тренеры-любители часто имеют недостаточное представление о нормальном развитии моторных навыков 6–7-летних детей. Когда они видят ребенка, который еще неумело бросает мяч или неловко бьет по мячу, они считают его неуклюжим или нескоординированным. Вследствие этого совершенно нормальные девочки и мальчики редко допускаются к игре или получают мало поддержки. Только «звезды» — дети с необычно хорошим или ранним моторным развитием — могут рассчитывать на максимум внимания и хорошую подготовку. Тренеры также могут открыто сравнивать способности детей, критикуя тех, кто недостаточно хорошо играет, вместо того чтобы поощрять тех, кто старается и улучшает свои результаты. Дети бросают спорт к 10 или 11 годам, поскольку получают четкое представле-

сверстницы все еще пребывают на предпубертатном уровне развития. Одни 14-летние мальчики уже полностью сформировались, и у них уже низкий голос и растет борода, а другие все еще имеют узкое тонкое тело ребенка.

Как правило, ребенок склонен к раннему, среднему или позднему проявлению большинства аспектов физического развития. Так, ребенок, у которого наблюдается более медленное развитие костной ткани, скорее всего, начнет позже ходить и позднее вступит в пубертатный период (Tanner, 1990). Из этого правила, безусловно, есть исключения, но в большинстве случаев совокупность аспектов физического развития, т. е. то, что Таннер называет **темпом роста**, является весьма значимым показателем развития. Различия темпов роста важны не только с физической точки зрения, необходимо помнить, что они могут оказывать влияние на Я-образ ребенка, на его взаимоотношения со сверстниками и контакты с окружающим миром в целом.

ние о том, что они «недостаточно хороши» (Anshel, 1990), или потому, что они воспринимают своего тренера как слишком критичного и не оказывающего поддержки (Smith & Smoll, 1997). Фактически 6 или 7 лет для большинства детей — это еще очень ранний возраст для того, чтобы принимать участие в полноценной игровой деятельности или в соревнованиях (Kolata, 1992). Было бы гораздо лучше подождать до 9 или 10 лет и после этого участвовать в играх-соревнованиях. До этого времени дети должны оттачивать основные навыки в увлекательных спортивных занятиях, основная задача которых — разнообразие двигательной активности, при этом уровень мастерства не должен иметь какого-либо значения. Среди спортивных занятий футбол и плавание более всего соответствуют этим условиям. И дело здесь не только в том, что каждый ребенок способен выполнить хотя бы часть аэробных упражнений, но и в том, что основные навыки для этих видов спорта уже развиты к 6–7 годам. Бейсбол, напротив, не является хорошим видом спорта для большинства детей этого возраста, поскольку требует координации «глаза—руки» для того, чтобы ударить или поймать мяч, координации, которая у большинства 7-летних детей еще не развита. К 10 годам многие дети будут готовы играть в бейсбол, но другие виды спорта, например теннис, будут еще трудны для большинства детей этого возраста.

Если вы хотите воодушевить вашего ребенка на занятие в какой-либо спортивной секции (в противоположность простым активным играм или игре на открытом воздухе), отнеситесь внимательно к вопросу выбора. Позвольте ребенку испробовать несколько видов спорта, как индивидуального, так и командного, и выбрать то, что ему по душе. Особенности конституции или размер тела ребенка могут подсказать, какие спортивные занятия подойдут ему больше всего. Худой ребенок среднего или ниже среднего роста может выбрать футбол или гимнастику; более крупный ребенок с широкими плечами может предпочесть плавание; высокий ребенок может склониться к баскетболу (хотя и маленький рост не будет препятствием для занятий этим видом спорта) (Malina, 1994). Каков бы ни был ваш выбор, постарайтесь найти таких инструкторов или программы, которые не делают акцент на соревнованиях и способны обеспечить поддержку и развитие необходимых навыков у всех детей. Главное, не настаивайте слишком сильно и не ждите быстрых результатов. В противном случае ваш ребенок бросит любую спортивную секцию к 10 или 11 годам, сообщив, подобно многим другим, что он не подходит для этого вида спорта или что ему больше не интересно.

Большинство исследований психологического влияния раннего или позднего, ускоренного или замедленного развития фокусируется на пубертатном периоде, так как именно в этот период уровень физического развития имеет особенно сильное психологическое значение. Исследователи, серьезно изучающие эту тему, выдвинули интересную и сложную гипотезу о роли внутренних моделей в формировании опыта подростков. Общая идея заключается в том, что каждый ребенок или подросток имеет внутреннюю модель «нормального» или «правильного» развития (Faust, 1983; Lerner, 1987; Petersen, 1987). Каждая девочка имеет внутреннюю модель «правильного» возраста развития груди или начала менструаций; каждый мальчик имеет внутреннюю модель или образ того, когда «правильно» начать отпускать усы или когда его голос должен стать ниже. Согласно этой гипотезе, существует разрыв между подростковыми ожиданиями и действительностью, что и определяет психологический эффект. Все те подростки, у которых процессы

развития не вписываются в ожидаемый или желаемый образ, скорее всего, будут думать о себе хуже и будут менее довольны своим телом и всеми изменениями, происходящими в пубертатный период. У них могут осложниться отношения со сверстниками, могут иметь место различные проявления дистресса.

В современной культуре Соединенных Штатов среди большинства молодых людей бытует мнение, что пубертатные изменения должны произойти в возрасте 12–14 лет; более раннее начало расценивается как «слишком рано», а после 14 лет — как «слишком поздно». Если вы сравните эти ожидания с реальным средним временем начала пубертатных изменений, то увидите, что в этот диапазон попадают девочки со средним уровнем развития и мальчики с *ранним уровнем развития*. Поэтому нам следует ожидать, что эти две группы — нормально развивающиеся девочки и мальчики с ранним развитием — отличаются самым лучшим психологическим функционированием. Рано созревшие мальчики также с большей вероятностью будут иметь мезоморфный тип конституции: широкие плечи и большую мышечную массу. Это наиболее предпочтительный тип для всех возрастных категорий, поэтому мальчики, имеющие такое телосложение, занимаются спортом и находятся в особенно выгодном положении. По контрасту мальчики с поздним развитием и в меньшей степени поздно развивающиеся девочки, как правило, находятся в невыгодном психологическом положении.

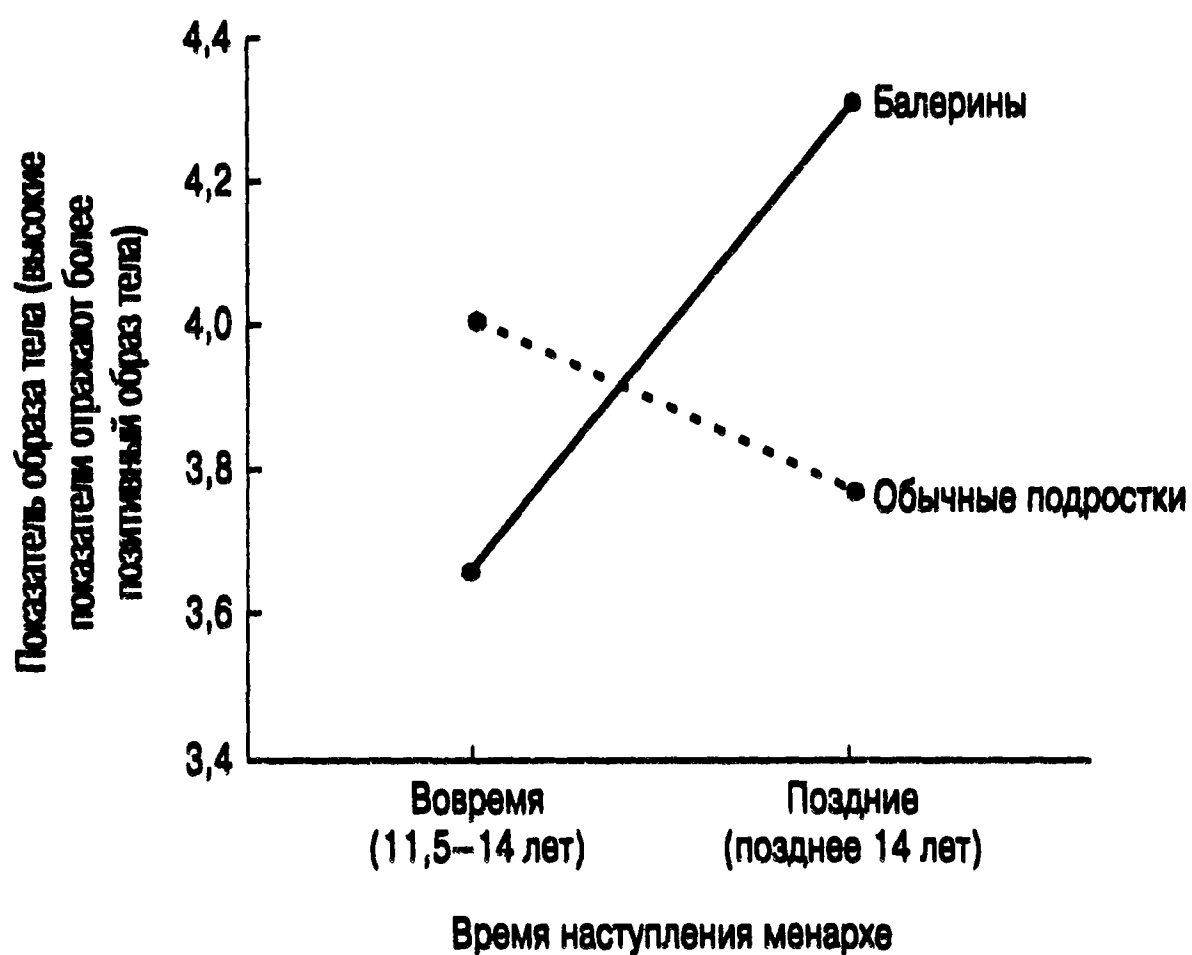
Исследования, проведенные в Соединенных Штатах, в целом подтверждают эти предположения. У девочек, которые рано сформировались (основные телесные изменения произошли до 11 или 12 лет), отмечается создание более негативного образа своего тела, например они могут считать себя слишком толстыми. У таких девочек чаще отмечается рискованное поведение, в том числе курение или употребление алкоголя, они чаще попадают в дурные компании; в более раннем возрасте становятся сексуально активными, чаще переживают депрессию в позднем подростковом возрасте (Alsaker, 1995; Brooks-Gunn & Paikoff, 1993; Ge et al., 1996; Silbereisen & Kracke, 1993). Очень позднее развитие девочек также, по-видимому, имеет негативные психологические последствия, но эффект позднего развития в большей степени выражен у мальчиков, чем у девочек. Очевидна линейная зависимость: у мальчиков с ранним развитием более позитивный образ тела, они лучше успевают в школе, реже попадают в неприятные ситуации и имеют больше друзей по сравнению с поздно развивающимися сверстниками (Duke et al., 1982).

Почти все исследователи относили развитие к *раннему* или *позднему*, ориентируясь на действительные физические изменения. Результаты стали еще более очевидными, когда исследователи провели опрос среди подростков об их внутренней модели раннего и позднего развития. Например, Риердан и коллеги (Rierdan et al., 1989) обнаружили, что негативное восприятие менархе девочкой предопределялось ее субъективным чувством раннего начала, а не реальным возрастом менархе; девочки, которые воспринимали это событие как раннее, отмечали более негативный опыт.

Эта связь между внутренней моделью и реальными изменениями особенно наглядна в исследовании, проведенном Джанни Брукс-Гунн (Brooks-Gunn, 1987; Brooks-Gunn & Warren, 1985). Она изучала 14–18-летних девочек, которые серьезно занимались балетом и учились в школе Национальной балетной организации. В этой группе наибольшее предпочтение отдается худому телу с почти предпубер-

Рис. 4.8. Те подростки, которые серьезно занимаются балетом, склонны к очень позднему пубертату. Согласно этому исследованию, те балерины, у которых по обычным стандартам менархе наступили «вовремя», имели более негативный образ тела по сравнению с теми, у которых менархе наступили довольно поздно. Обратная картина достоверна для обычных подростков, не занимающихся балетом. Таким образом, решающее значение имеет именно восприятие времени, а не действительное время

(Источник: Brooks- Gunn & Warren, 1985, from Table 1, p. 291)



татными формами. Брукс-Гутт ожидала, что те балерины, для которых характерно очень позднее пубертатное развитие, будут иметь более позитивный Я-образ, чем те, кто развивается вовремя. Исследование подтвердило ее ожидания (см. рис. 4.8). Среди обычных подростков того же возраста, не занимающихся балетом, наступление менархе в обычное время было связано с более позитивным образом тела, чем при поздних менархе, но для балерин было характерно противоположное мнение.

Таким образом, по-видимому, разрыв или расхождение между желаемым или ожидаемым паттерном и реальным паттерном развития подростка имеет большее значение, чем абсолютный возраст наступления пубертатных изменений. Поскольку большинство молодых людей в любой культуре разделяют подобные ожидания, мы можем наблюдать сходное влияние раннего или позднего развития. Чтобы предсказать влияние раннего или позднего развития на конкретного подростка, мы должны больше знать о его внутренней модели или о тех моделях, которые распространены в субкультуре той группы, к которой он принадлежит.

Здоровье и болезнь

Изучение общих паттернов и индивидуальных различий при нормальном физическом росте является ядром психологического исследования физического развития. Для родителей, а также для врачей и общества в целом другим важным аспектом физического статуса ребенка служит его здоровье или болезнь. Давайте начнем с самого негативного конца континуума здоровья — со смертности.

Смертность

Те из нас, кто живет в странах с относительно низким уровнем младенческой и детской смертности, привыкли считать детство в основном здоровым периодом жизни. Однако свыше 10% детей в мире умирают, не дожив до 5 лет; во многих странах этот уровень превышает 20%, как вы можете видеть на рис. 4.9. В менее развитых

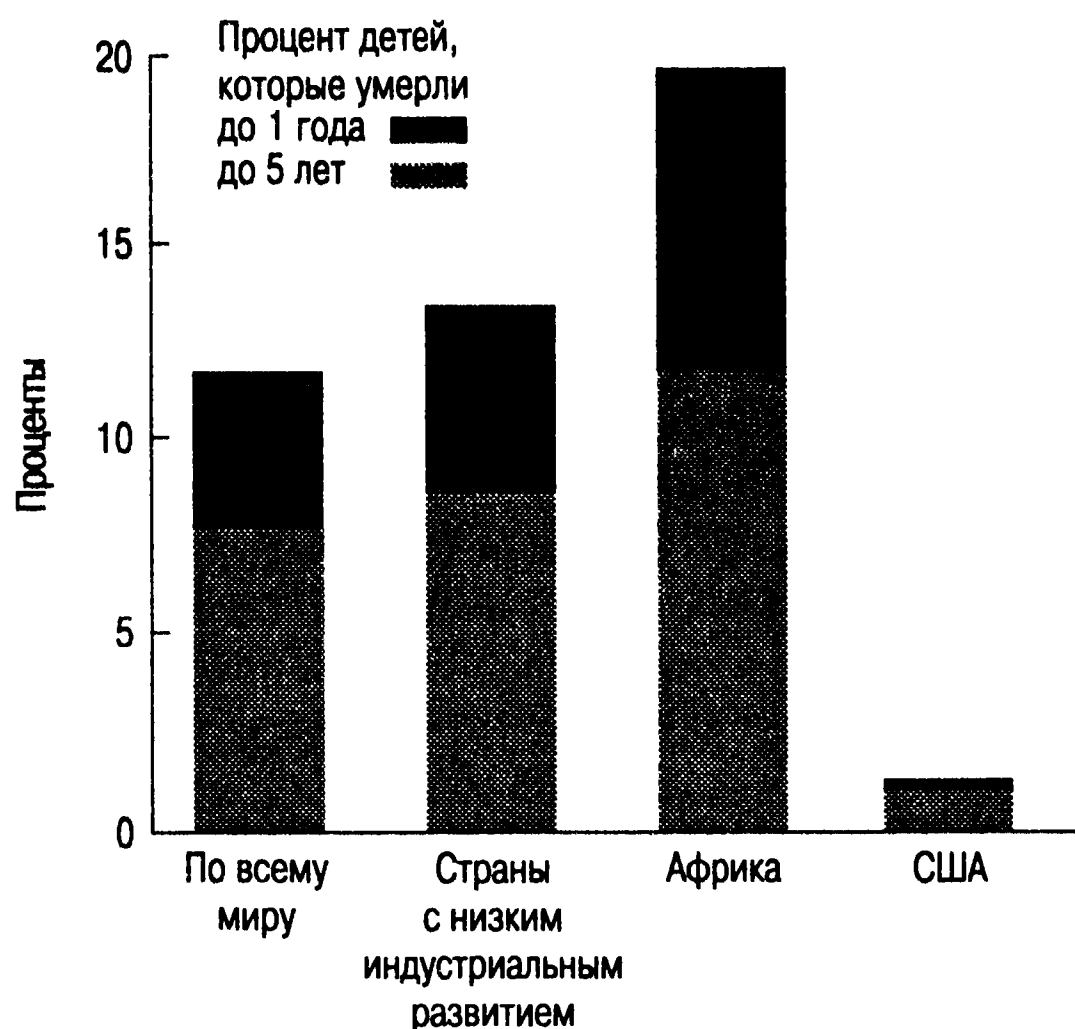


Рис. 4.9. Я считаю этот рисунок ошеломляющим, поскольку он четко отражает различия перспектив для детей в таких технологически развитых странах, как Соединенные Штаты, по сравнению с менее развитыми странами

(Источники: "Child Survival: What Are the Issues?" by Mandelbaum, J. K., *Journal of Pediatric Health Care*, 6, 1992, p. 133, Fig. 1 1992 The National Association of Pediatric Nurse Associates and Practitioners. By Permission of Mosby-Year Book, Inc. Based on data from Galway, Wolf, and Sturgis, *Child Survival: Risks and the Road to Health*, 1987)

странах самой распространенной причиной смерти является диарея, сочетающаяся с недостаточным питанием. По контрасту ведущая причина смерти детей в Соединенных Штатах — это несчастные случаи, особенно автокатастрофы (National Center for Health Statistics, 1996).

К счастью, в Соединенных Штатах уровень смерти детей ежегодно снижается в среднем на 2% за последние пять десятилетий (Sing & Yu, 1996). Допускаю, что причина этого снижения заключается в том, что общественность начала контролировать по крайней мере некоторые причины смертности; в частности, это касается использования ремней безопасности в машине и шлемов для велосипеда. Однако продолжают наблюдаться широкие этнические вариации уровня смертности среди детей. Афроамериканские дети — особенно мальчики — имеют самый высокий уровень смертности, в первую очередь из-за гораздо более высокого уровня несчастных случаев и убийств; среди детей американцев азиатского происхождения отмечается самый низкий уровень смертности, евроамериканские дети занимают промежуточное положение (Singh & Yu, 1996).

Заболевания и несчастные случаи, не приводящие к смерти

Несчастные случаи — распространенное явление среди детей. В Соединенных Штатах ежегодно около четверти всех детей, не достигших 5 лет, нуждается в медицинской помощи вследствие несчастного случая (U. S. Bureau of the Census, 1997; Starfield, 1991).

Среди старших детей и подростков уровень несчастных случаев еще выше (Bussing et al., 1996). Падения и автокатастрофы являются двумя лидирующими причинами повреждений.

Из года в год несчастные случаи более распространены среди мальчиков, чем среди девочек, предположительно из-за большей активности мальчиков и рискованного стиля игры. Например, с мальчиками младшего школьного возраста в Соединенных Штатах и Канаде происходит в среднем около 0,8 несчастных слу-

чаев в год, тогда как с девочками — только около 0,6 (Bussing et al., 1996; Christoffel et al., 1996). Дети, за которыми меньше следят (например, в неполных семьях или в семьях с высоким уровнем стресса), чаще становятся жертвами несчастных случаев (Christoffel et al., 1996).

Что касается болезней, распространенных в детском возрасте, то чаще всего мы можем говорить о *хронических заболеваниях* (которые длятся более 6 месяцев) и менее продолжительных болезнях (которые называются *острыми заболеваниями*). Наиболее распространенным заболеванием является *астма*, от которой страдают почти 7% всех детей в Соединенных Штатах (Centers for Disease Control, 1996a). За последние годы количество заболеваний астмой резко возросло; это заболевание особенно распространено у детей, живущих среди городской бедноты, рядом с курящим человеком или в условиях перенаселения. В таких группах уровень заболевания астмой часто превышает 14% (Crain et al., 1994).

Еще более распространены острые заболевания верхних дыхательных путей, например простуда или грипп. Я упоминала в главе 3, что в среднем ребенок имеет семь или восемь респираторных заболеваний за первый год. У дошкольников отмечается около шести таких коротких заболеваний в год, тогда как у младших школьников этот уровень снижается до четырех заболеваний в год (Parmelee, 1986; Starfield, 1991).

Вопрос для размышления

Дети, которые часто болеют в ранние годы жизни, имеют более высокий риск появления проблем со здоровьем в подростковом и взрослом возрасте. Как вы можете объяснить этот факт?

Большинство детей этого возраста болеют около пяти дней в году, чаще всего простудой или гриппом



Бедность и здоровье

Независимо от возраста все дети, которые переживают высокие уровни стресса или становятся свидетелями резких изменений в семье, чаще болеют. Об этом говорят исследования, объектом наблюдений которых стали дети, воспитывающиеся в неполных семьях.

Для них характерны частые несчастные случаи, заболевания астмой, головные боли и в целом более высокая уязвимость к различным заболеваниям, чем у детей из полных семей (Cristoffel at al., 1996; Dawson, 1991). Как правило, мы знаем, что дети, воспитывающиеся в бедности, имеют существенно больше проблем со здоровьем, чем дети, которые живут в более благоприятных условиях (см. табл. 4.4).

Отрезвляющий список, не так ли? Этот паттерн присущ не только Соединенным Штатам, фактически во всех странах существует эквивалентная дифференциация по степени риска, и здесь едва ли нужны какие-либо объяснения. Дети из бедных семей имеют ограниченный доступ к медицинской помощи, вакцинация этих

Таблица 4.4
Сравнение состояния здоровья у детей из бедных и состоятельных семей

Проблема	Уровень заболеваний у детей из бедных семей по сравнению с состоятельными
Низкий вес при рождении	В 1,5–2 раза чаще
Поздняя иммунизация	В 3 раза чаще
Астма	Немного чаще
Отравление свинцом	В 3 раза чаще
Неонатальная смерть	В 1,5 раз чаще
Смерть ребенка от несчастного случая	В 2–3 раза чаще
Смерть ребенка от заболевания	В 3–4 раза чаще
Состояние здоровья отмечается как удовлетворительное или плохое (но не хорошее)	В 2 раза чаще
Процент детей с заболеваниями, ограничивающими школьную активность	В 2–3 раза выше
Задержка физического развития (на 5 перцентилей или ниже)	В 2 раза выше
Количество дней болезни или пропусков школьных дней	На 40% выше
Существенное повреждение зрения	В 2–3 раза чаще
Серьезная железодефицитная анемия	В 2 раза чаще

(Источники: Starfield, B., «Childhood Morbidity: Comparisons, Clusters, and Trends», *Pediatrics*, 88, 1991, pp. 519–526; Brooks-Gunn, J., and Duncan, G. J., «The Effects of Poverty on Children», *The Future of Children*, 7(2), 1997, pp. 55–71)

детей проводится несвоевременно и не в достаточном объеме, а специалисты их консультируют на поздних стадиях заболевания. Они живут в более опасном окружении, где высок риск пожара, где можно подвергнуться насилию со стороны соседей; эти дети постоянно находятся среди курящих людей, к тому же в районах, где они обычно проживают, отмечается очень высокая концентрация свинца (Zill et al., 1995). Также существует большая вероятность того, что эти дети систематически недоедают или по крайней мере переживают периоды голода или недостатка питательных веществ (Community Childhood Hunger Identification Project, 1991; Meyers et al., 1995). Более плохое здоровье и питание, в свою очередь, влияют на способность к обучению в школе. Мы знаем, что дети, которые приходят в школу не позавтракав, медленнее думают и достигают меньших успехов за период обучения в школе, чем те, которые завтракают каждый день (Meyer et al., 1989; Pollitt, 1995). Таким образом, бедность имеет прямое и кумулятивное влияние на здоровье и развитие детей.

Ожирение

Противоположным следствием неправильного питания является **ожирение** — проблема, которая нарастает в Соединенных Штатах, Канаде и многих европейских странах. Хотя не существует стандартного определения ожирения или избыточного веса у детей, принято учитывать два показателя: 1) вес тела на 20% выше нормального веса, приведенного в таблицах стандартного веса для данного роста; 2) индекс массы тела составляет 85 перцентилей или выше. Индекс массы тела более точно определяет вес для данного роста. Формула его подсчета следующая:

$$\frac{\text{вес, килограммы}}{(\text{рост, сантиметры})^2}$$

Используя индекс массы тела, исследователи обнаружили, что более чем 20% детей начальной школы в Соединенных Штатах страдают ожирением, и этот уровень значительно возрос по сравнению с началом 1960-х годов (Freedman et al., 1997; Troiano et al., 1995). Эквивалентный высокий уровень ожирения характерен и для других западных стран. Например, исследования, проведенные в Италии, показали, что 23,4% мальчиков и 12,7% девочек из выборки 10-летних детей страдают ожирением (Maffeis et al., 1993), данные канадских исследователей демонстрируют уровень около 20% (Lechky, 1994).

Обзоры, составленные в Соединенных Штатах, также свидетельствуют о том, что ожирение (по крайней мере в Соединенных Штатах) более распространено среди латиноамериканских и афроамериканских детей, чем среди белых, и самый высокий уровень ожирения отмечается среди американцев мексиканского происхождения (Troiano et al., 1995). По данным последнего обзора, в данной группе 26,7% мальчиков и 29,0% девочек страдают ожирением. Отчасти эти этнические различия на самом деле служат замаскированными различиями уровня достатка. Среди детей из бедных семей ожирение наряду с недоеданием получило высокое распространение по простой причине: пища с высоким содержанием жира или высококалорийная пища дешевле, чем фрукты и овощи.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Пренебрежение и насилие по отношению к детям

Одной из самых болезненных опасностей для ребенка является физическое, сексуальное или психологическое насилие. Хотя не всегда просто определить, что расценивать как насилие, большинство психологов в настоящее время придерживаются определения, предложенного Дугласом Барнеттом и его коллегами (Barnett et al., 1993; Rogosch et al., 1995b): **физическое насилие** — это намеренное причинение телесных повреждений ребенку от черно-синих синяков до таких экстремальных повреждений, в результате которых ребенок нуждается в госпитализации или умирает; **сексуальное насилие** включает любой вид сексуального контакта с ребенком, который совершается с целью удовлетворения или выгоды, несущим ответственность *взрослым*; **физическое пренебрежение** включает отсутствие как обеспечения ребенка адекватным питанием и основным уходом, так и адекватного возрасту ребенка надзора. Чрезвычайно трудно установить, насколько часто встречается злоупотребление детьми, хотя все исследователи считают, что в Соединенных Штатах оно получило тревожное распространение. Большинство данных свидетельствует о том, что примерно 1 ребенок из 70 ежегодно подвергается насилию (National Center on Child Abuse and Neglect, 1988; U. S. Bureau of the Census, 1997), но некоторые исследователи полагают, что действительный уровень может быть вдвое выше (Sedlak & Broadhurst, 1996; Straus & Gilles, 1986). Около половины из указанных случаев приходится на физическое пренебрежение, четверть — на физическое насилие и одна десятая часть включает сексуальное насилие (Emery & Laumann-Billings, 1998). Чаще всего подвергаются насилию дети 2–9 лет; младенцы реже, хотя именно они чаще всего умирают от любого причиненного им насилия (National Center on Child Abuse & Neglect, 1988; U. S. Bureau of the Census, 1997). Из всех детей, подвергающихся насилию, четверть (а по некоторым данным, треть) страдают от крайних форм насилия; остальные дети подвергаются более умеренным формам насилия (Emery & Laumann-Billings, 1998).

Почему родители применяют насилие в отношении своих детей? Простого ответа не существует. Мы можем выделить определенные факторы риска, но насилие обычно не случается, если не имеется сразу нескольких факторов риска одновременно в одной и той же семье (Rogosch et al., 1995a, 1995b; Spieker et al., 1996). Три фактора являются ключевыми.

Во-первых, роль стресса у родителей как пускового механизма. Риск насилия выше в семье, переживающей серьезный стресс, вне зависимости от источников стресса, будь то результат безработицы, бедности, насилия со стороны соседей, отсутствия социальной поддержки или рождения особенно трудного или требующего ухода ребенка. Без сомнения, каждый из нас имеет некоторый порог стресса, выше которого мы срываемся — впадаем в гнев, агрессию или в некоторых случаях доходим до насилия над ребенком.

Все же сам по себе стресс, даже довольно сильный, не достаточен для совершения насилия. Другой важный ингредиент — *умение родителей обращаться с ребенком и справляться со стрессами*. Иногда родители, которые сами подвергались насилию, просто не знают другого

Ожирение у детей — это проблема, во-первых, потому, что полные дети чаще остаются полными в зрелом возрасте, а мы знаем, что ожирение у взрослых связано с более высоким риском для здоровья. Хорошо, что связь между полнотой в детстве и избыточным весом в зрелом возрасте не автоматическая. Чем выше избыточный вес у ребенка, тем с большей вероятностью он останется полным в детском и взрослом возрасте, но почти 80% полных младенцев и начинающих ходить детей, а так-

способа справиться с фрустрацией и стрессом или с непослушанием ребенка, кроме как ударить его. Другие родители переживают депрессию или не способны установить эмоциональную связь с ребенком, которая помогла бы предотвратить насилие. Алкогольная и наркотическая зависимость также играет важную роль во множестве случаев (Emery & Laumann-Billings, 1998).

Третьим ключевым элементом является *отсутствие социальной поддержки* или определенное положение социальной изоляции. Когда пересекаются несколько этих ведущих ингредиентов: высокий уровень стресса, недостаток личностной поддержки, отсутствие альтернативных стратегий или навыков и личная неспособность справляться со стрессами — насилие над ребенком (или над супругом) становится высоковероятным.

Долговременная перспектива для ребенка, подвергавшегося насилию, не слишком обнадеживает, особенно если насилие проявляется часто и в грубой форме (Emery & Laumann-Billings, 1998). Дети, подвергающиеся физическому насилию, гораздо чаще, чем дети, не подвергающиеся таковому, становятся агрессивными в зрелом возрасте (включая такое поведение, как сексуальное насилие во время свидания или супружеское насилие). Они чаще совершают насилие в подростковом и зрелом возрасте, склонны к суициду, имеют эмоциональные проблемы, проявляющиеся в тревожности, депрессии или в более серьезных формах эмоциональных заболеваний; кроме того, такие дети отличаются более низким IQ и низкой школьной успеваемостью (Malinosky-Rummell & Hansen, 1993; National Research Council, 1993; Rogosch et al., 1995b), испытывают больше трудностей в установлении близких дружеских отношений в школьном и подростковом возрасте (Parker & Herrera, 1996).

У детей, подвергавшихся сексуальному насилию, выявляется широкий спектр нарушений, включая страх, поведенческие проблемы, промискуитет или сексуальные оскорбления в подростковом и детском возрасте, низкую самооценку и *посттравматическое стрессовое расстройство* — нарушение, которое включает внезапные вспышки воспоминаний о травматическом событии, ночные кошмары, навязчивые попытки не думать или избежать напоминания о травматических событиях и признаки повышенного возбуждения, такие как сверхбдительность, преувеличенная реакция испуга, нарушение сна, рассеянность внимания и трудности сосредоточения (Kendall-Tackett et al., 1993; National Research Council, 1993; Pynoos et al., 1995).

Дети, которые страдают от насилия, обычно не выявляют *всех* этих симптомов, но они гораздо чаще, чем их «благополучные» сверстники, демонстрируют различные формы серьезных нарушений. Чем более продолжительным и серьезным было насилие над ребенком, тем выше вероятность возникновения вышеперечисленных проблем.

Тем не менее ситуация не настолько мрачная. Некоторые дети, пережившие насилие, жизнерадостны и не выявляют видимых симптомов. Другие демонстрируют снижение симптомов дистресса, когда насилие прекращается, особенно если мать ребенка обеспечивала поддержку и защиту. И все же нельзя забывать о том, что дети, которые испытывают враждебность и боль, неизбежно будут сталкиваться с долговременными проблемами, и наше общество еще не открыло эффективных способов снижения уровня насилия над детьми.

же примерно половина детей школьного возраста с избыточным весом не будут страдать ожирением во взрослом возрасте (и наоборот: более чем половина взрослых, страдающих ожирением, не были полными детьми) (Serdula et al, 1993). Тем не менее значительный избыток веса у детей связан с более высоким риском ожирения во взрослом возрасте, что, в свою очередь, связано с меньшей продолжительностью жизни и более высоким риском заболеваний сердца, высоким артериальным



Этот ребенок с избытком веса не только имеет неприятные стычки со сверстниками, но скорее всего останется полным в зрелом возрасте, что связано с повышенным риском для здоровья

давлением, диабетом, воспалением желчного пузыря и респираторными нарушениями (Pi-Sunyer, 1995).

Во-вторых, полных детей чаще подвергают остракизму или высмеивают, чем их худеньких сверстников, их реже выбирают в качестве друзей. В одном исследовании дети начальной школы описали полного ребенка как «ленивого, грязного, тупого, безобразного, хитрого и лживого» (Stunkard & Sobol, 1995).

Причины ожирения. Какова основная причина детского ожирения? Ожирение либо в детском, либо во взрослом возрасте берет свое начало из взаимодействия между генетической предрасположенностью и факторами окружающей среды, которые содействуют перееданию или низкой активности. Четкий генетический компонент прослеживается как в исследованиях близнецов, так и в исследованиях приемных детей. Взрослые идентичные близнецы обладают совершенно одинаковым весом, даже если их воспитывали раздельно, тогда как дизиготные близнецы заметно отличаются по весу (Stunkard et al., 1990). Еще более убедительны исследования приемных детей, показывающие, что дети, попавшие в семьи, в которых родители страдают ожирением, менее склонны к ожирению, чем те дети, биологическим родителям которых присуще это заболевание (Stunkard et al., 1986).

Несмотря на очевидность этих результатов, мы не можем приписывать все случаи ожирения генетическому наследию. Если бы наследственность была единственным фактором, не было бы оснований для выявления резкого *увеличения* уровней детского ожирения, наблюдаемого в большинстве западных стран. В возникновении этого увеличения должны участвовать определенные факторы окружающей среды.

Самый очевидный фактор окружающей среды — питание. Известно, что рацион питания ребенка в Соединенных Штатах в среднем содержит слишком много жиров и слишком мало фруктов, овощей и зерновых (Munoz et al., 1997). Такое питание связано с риском ожирения. Мы также знаем, что ожирение обратно пропорционально уровню физической активности, а современные дети становятся все менее тренированными. Снижение физической активности происходит по различным причинам. Во-первых, уроки физкультуры в школах стали проводить реже и с меньшей интенсивностью, во-вторых, дети проводят больше времени за компьютерными играми и просмотром телевизора, чем за активными играми на открытом воздухе (Andersen et al., 1998). Один влиятельный исследователь, Стивен Гортмакер (Gortmaker et al., 1996), продвинулся на шаг вперед, полагая, что каузальная связь между количеством времени, которое ребенок проводит у телевизора, и риском ожирения существует не только потому, что дети, которые смотрят телевизор, ведут сидячий образ жизни, но также потому, что они атакованы рекламой, предлагающей пищу с повышенным содержанием жира и сахара, в результате чего у детей складывается неправильные представления о питании, не вырабатывается здоровых привычек питания (Centers for Disease Control, 1996b). В четырехлетнем лонгитюдном исследовании Гортмакер обнаружил, что у подростков, которые смотрели телевизор по 5 часов в день или более, в 4–5 раз чаще отмечалось увеличение веса по сравнению с теми, кто смотрел телевизор менее 2 часов в день. Рекомендации для детей и для нашего общества в целом достаточно очевидны: больше упражнений, больше здоровой пищи и меньше телевизора и другой сидячей деятельности.

Особые проблемы здоровья подростков

У подростков отмечается меньше острых заболеваний, чем у младенцев, детей, начинающих ходить, или детей школьного возраста, но подростков влечет поиск острых ощущений, что приводит к значительному повышению уровня несчастных случаев, повреждений и заболеваний в этом возрастном диапазоне. Так, Джеффри Арнетт считает, что «подросток имеет повышенное стремление к безрассудному поведению по сравнению с другими периодами развития в каждой культуре во все времена» (Arnett, 1992, p. 339). Форма, которую принимает это безрассудство, и диапазон его проявлений варьируют в разные исторические периоды и в разных культурах. В Соединенных Штатах в настоящее время культурные нормы позволяют молодым людям всячески разнообразить формы рискованного поведения. Подростки принимают участие в более опасных половых отношениях, водят машину быстрее и рискованнее и используют ремни безопасности реже, чем взрослые (Arnett, 1992; Centers for Disease Control, 1994a; Kann et al., 1995). Также среди подростков нередки случаи вождения машины в состоянии алкогольного опьянения, хотя аресты за вождение в нетрезвом состоянии достигли пика среди молодых людей, не достигших 25 лет (U. S. Bureau of the Census, 1994). Все эти формы рискованного поведения более распространены среди мальчиков, чем среди девочек, хотя в некоторых случаях частота подобного поведения повышается и среди девочек. Для представителей обоих полов рискованное поведение приводит к различным проблемам со здоровьем.

Болезни, передающиеся половым путем. Небезопасный секс — одна из форм рискованного поведения, которое может закончиться незапланированной беременностью, а также болезнями, передающимися половым путем. Речь идет о категории болезней, называемых также венерическими заболеваниями, которые передаются через половые контакты. Наиболее распространены хламидиоз и генитальный герпес, которые поражают примерно от 10 до 40% сексуально активных девочек (Sells & Blum, 1996). Гонорея и сифилис менее распространены, но потенциально более опасны, а ВИЧ-инфекция представляет угрозу для жизни. Большинство этих инфекций успешно лечатся антибиотиками, но если их не лечить, они могут привести к воспалению органов малого таза у женщин (это заболевание во многих случаях связано с последующим бесплодием) или к воспалению шейки матки, что, в свою очередь, создает повышенный риск заболевания раком шейки матки. Запущенный сифилис может вызвать паралич, повреждения мозга, судороги, а иногда смерть.

Эта категория болезней наиболее характерна для подростков и молодых людей. Заболевания в этой возрастной группе составляют две трети всех случаев венерических заболеваний. В Соединенных Штатах примерно 4% подростков ежегодно страдают болезнями, передающимися половым путем. Высокий уровень половых инфекций среди молодых людей объясняется несколькими причинами: для этого возраста характерны половые отношения с несколькими сексуальными партнерами, нерегулярное использование презервативов, уверенность в собственной неуязвимости и нежелание обращаться за медицинской помощью, если отмечаются симптомы заболевания (Biro & Rosenthal, 1995).

Но есть и хорошая новость: использование презервативов среди сексуально активных подростков повысилось за последние годы, как и их осведомленность о болезнях, передающихся половым путем (большую роль здесь сыграла кампания против СПИДа, проводимая, в частности, в школах). Но, несмотря на эти успехи в профилактике, болезни, передающиеся половым путем, остаются важной проблемой среди подростков.

Курение. Другой формой рискованного поведения можно назвать курение. Это явление, долговременные последствия которого для здоровья печально известны, получило широкое распространение среди подростков. Однако подростки неоднозначно убеждены в опасности курения. Почти половина восьмиклассников считают, что ежедневное выкуривание одной или двух пачек сигарет не представляет никакого вреда. Последние опросы показывают, что на данный момент только около 30% подростков все еще имеют подобные представления, но, несмотря на это, многие приобретают стойкую привычку курения. Фактически почти все случаи первого знакомства с сигаретой происходят до окончания школы; большинство из тех, кто не начинает курить в старших классах, никогда не приобретают эту привычку, тогда как 3 млн подростков, которые регулярно курят, становятся зависимыми и не могут бросить, даже когда пытаются (Centers for Disease Control, 1994a).

В этом вопросе существуют значительные этнические различия: среди афроамериканской молодежи курение распространено менее всего, а среди белых подростков — более всего (Kandel et al., 1997; Wills & Cleary, 1997). Данные одного из исследований показывают, что менее чем 5% афроамериканских подростков, окан-

чивающих школу, курят ежедневно, аналогичные показатели для латиноамериканских и белых выпускников школ соответственно равны 12 и 20% (Hilt, 1995). Эти различия отражают вариации группового давления сверстников, направленного на курение (среди белых) или на *не*курение (среди чернокожих).

Алкоголь и употребление наркотиков. Употребление алкоголя и наркотиков также получает широкое распространение среди подростков. Национальные данные свидетельствуют о том, что многие формы употребления наркотиков в Соединенных Штатах снизились в 1970-е и 1980-е годы, достигнув нижней точки в 1992 году. Например, в 1979 году 26,7% подростков в возрасте 12–17 лет признались, что пробовали марихуану; к 1992 году этот показатель снизился до 9,1% (National Household Survey on Drug Abuse, 1997a). Начиная с 1992 года, однако, нелегальное употребление наркотиков среди подростков довольно резко возросло (National Household Survey on Drug Abuse, 1997a, 1997b; Leukefeld et al., 1998). К 1996 году показатель употребления марихуаны той же самой возрастной группой возрос до 16,8%, при этом 22,1% подростков отметили, что они пробовали некоторые виды нелегальных наркотических веществ по крайней мере один раз; 9,0% сообщили, что они пробовали нелегальные наркотики в прошлом месяце (National Household Survey on Drug Abuse, 1997b).

Уровень употребления алкоголя среди выпускников и учащихся старших классов также становится выше, хотя в отличие от уровня употребления нелегальных наркотиков, марихуаны или кокаина, он не увеличился за последние годы, более того, уровень употребления алкоголя среди современных подростков значительно ниже, чем в конце 1970-х годов и начале 1980-х. По последним оценкам, составленным *National Household Survey on Drug Abuse* (1997b), 38,8% подростков в возрасте 12–17 лет по крайней мере однажды пробовали алкоголь; 18,8% выпили по крайней мере один бокал алкоголя в прошлом месяце, при этом 7,9% сообщили об участии в алкогольном «кутеже» в текущем месяце («кутеж» подразумевает употребление пяти или более бокалов алкоголя за один вечер).

Рискованное поведение в психологическом контексте. Различные паттерны рискованного поведения широко распространены среди подростков, вероятно, по той причине, что они помогают многим подросткам решить важные психологические и социальные задачи, в частности добиться уважения в среде сверстников, доказать свою независимость от родителей и других авторитетных фигур, справиться с тревогой или страхом неудач и доказать взрослость. Ричард Джессор (Jessor, 1992) считает эти задачи абсолютно естественными и важными для подростков, поэтому, пока рискованное поведение, будь то курение, употребление алкоголя и наркотиков или сексуальная раскованность, помогает конкретным подросткам решить эти задачи, такое поведение будет сложно изменить до тех пор, пока альтернативные способы решения этих задач не получат поддержку и не станут доступными.

Джессор также приводит аргументы, суть которых сводится к тому, что те подростки, для которых наиболее типично рискованное поведение, не владеют достаточным набором социальных навыков и поэтому имеют меньше альтернативных возможностей для решения социальных и личных задач. Проводимые исследования со всей полнотой подтверждают это.



Многие виды рискованного поведения достигают максимального размаха в подростковом возрасте, что приводит к негативным последствиям для здоровья подростков. Употребление алкоголя и наркотиков увеличивается среди подростков в Соединенных Штатах

Нам известно, что рискованные виды поведения «стремятся к объединению»: те подростки, которые курят, также с большей вероятностью употребляют алкоголь в «кутежных дозах», курят марихуану, имеют нескольких половых партнеров и не надевают шлем во время езды на мотоцикле, а также вступают в драки и носят оружие (Escobedo et al., 1997). У подростков, демонстрирующих высокий уровень такого безрассудного поведения, чаще отмечается низкая школьная успеваемость, заниженная самооценка, кроме того, они часто становятся «отверженными» в среде сверстников или ими пренебрегают дома — комбинации этих проблем могут быть различны (Leukefeld et al., 1998; Robins & McEvoy, 1990). К несчастью, эти дети или подростки тянутся к сверстникам, имеющим сходное отношение к миру и разделяющим те же стремления к рискованному поведению.

Булимия и анорексия. Две формы нарушения пищевого поведения, булимия и нервная анорексия, являются серьезными проблемами в подростковом возрасте, особенно для девочек. Многие психологи считают эти расстройства только крайними концами континуума проблем, связанных с питанием и пристальным вниманием к формам и размерам тела. В последнее время эти проблемы приобрели размах эпидемии среди белых подростков (и все чаще среди девочек предподросткового возраста) в Соединенных Штатах, Британии и некоторых других европейских странах (e. g., Smolak et al., 1996).

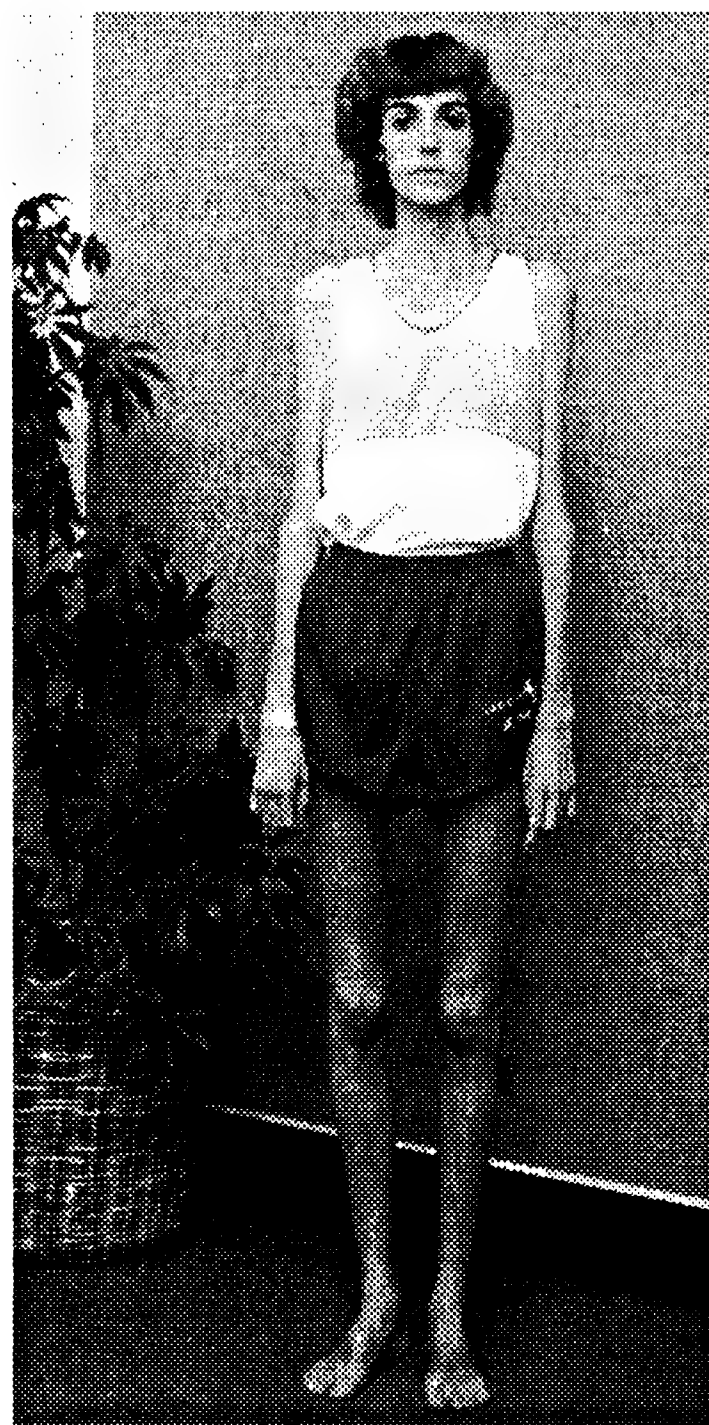
Булимия (иногда называемая *нервной булимией*) включает три элемента: 1) озабоченность питанием и непреодолимое стремление к еде, приводящее к эпизодам неудержимого обжорства; 2) сильный страх полноты; 3) использование методов «очищения», дабы предотвратить последствия обжорства и избежать прибавления веса. К типичным методам очищения относятся самопроизвольная рвота, чрезмерное использование слабительных средств или истощающих упражнений (Garfinkel, 1995). Чередование периодов ограничения в еде и обжорства распространено среди подростков всех весовых категорий. Когда периоды обжорства отмечаются чаще двух раз в неделю и сочетаются с повторяющимися эпизодами некоторых видов очищения, такой синдром называется собственно булимией. Страдающие булимией не обязательно могут быть худыми, но они озабочены своим весом, испытывают сильное чувство стыда по поводу своего отклоняющегося поведения и часто переживают серьезную депрессию. Булимия может привести к таким физическим

последствиям, как серьезное разрушение зубов (вследствие неоднократной рвоты), раздражение желудка, дегидратация, пониженная температура тела, нарушения химического баланса организма, выпадение волос и в крайних случаях сердечно-сосудистые заболевания (Mitchell, 1995; Muscari, 1996).

Большинство экспертов считают, что количество случаев булимии возросло за последние десятилетия во многих западных странах, хотя точные цифры установить трудно. По современным данным, от 1 до 3% девочек-подростков и молодых женщин демонстрируют развернутый синдром булимии; у 20% девочек в западных индустриальных странах отмечаются по крайней мере определенные признаки булимии, например периодическое очищение (Attie & Brooks-Gunn, 1995; Brooks-Gunn & Attie, 1996; Graber et al., 1994). Еще большее число подростков чрезмерно обеспокоены своим весом и регулярно или постоянно находятся на диете. Ни одно из проявлений такого поведения не отмечается в странах, где количество еды ограничено.

Подростки, составляющие группу риска в отношении булимии, находятся в таком культурном окружении, в котором предпочтение отдается обладателям стройного тела, особенно это касается тех случаев, когда девочка выбирает карьеру танцовщицы, гимнастки, фотомодели или актрисы, т. е. ту область деятельности, где необходимо быть стройной (Brownell & Fairburn, 1995). Булимия, по-видимому, более распространена среди девочек, которые подверглись сексуальному насилию, хотя многие исследователи не считают эту связь однозначной (Perkins & Luster, 1997).

Эта 17-летняя девушка была госпитализирована с диагнозом «нервная анорексия». Когда она смотрит на себя в зеркало, скорее всего, она считает себя «слишком толстой», несмотря на очевидное истощение



Нервная анорексия менее распространена, но потенциально смертельно опасна, так как в ее основе лежит интенсивная боязнь «поправиться», что приводит к отказу поддерживать вес тела на минимально допустимом или превышающем норму уровне. Для нервной анорексии типичны экстремальные диеты для сохранения неестественно низкого веса и истощающие упражнения. Потеря веса может в конце концов привести к различным физическим симптомам, связанным с голоданием: к нарушению сна, прекращению менструаций, нечувствительности к боли, а также к эндокринным нарушениям и снижению температуры тела. Образ тела страдающей анорексией девушки настолько искажен, что она может видеть в зеркале исхудалое до скелета тело и при этом быть абсолютно уверенной, что она «слишком полная». До 10% страдающих нервной анорексией умирают вследствие пищевых нарушений. Некоторые буквально истощают себя до смерти, другие умирают из-за сердечно-сосудистых нарушений (Litt, 1996).

Как и булимия, анорексия более распространена среди девочек и женщин, чем среди мальчиков и мужчин. Пожалуй, одна девочка из каждых 500 в западных странах (0,2%) страдает анорексией. Среди европейских и евроамериканских девушек, особенно из интеллигентных семей, уровень может достигать 1 из 100 (Brooks-Gunn & Attie, 1996; Litt, 1996). Как и в случае с булимией, этот уровень значительно выше среди подгрупп, которые вынуждены поддерживать экстремальную худобу, — это относится, например, к балеринам и гимнасткам (Stoutjesdyk & Jevne, 1993).

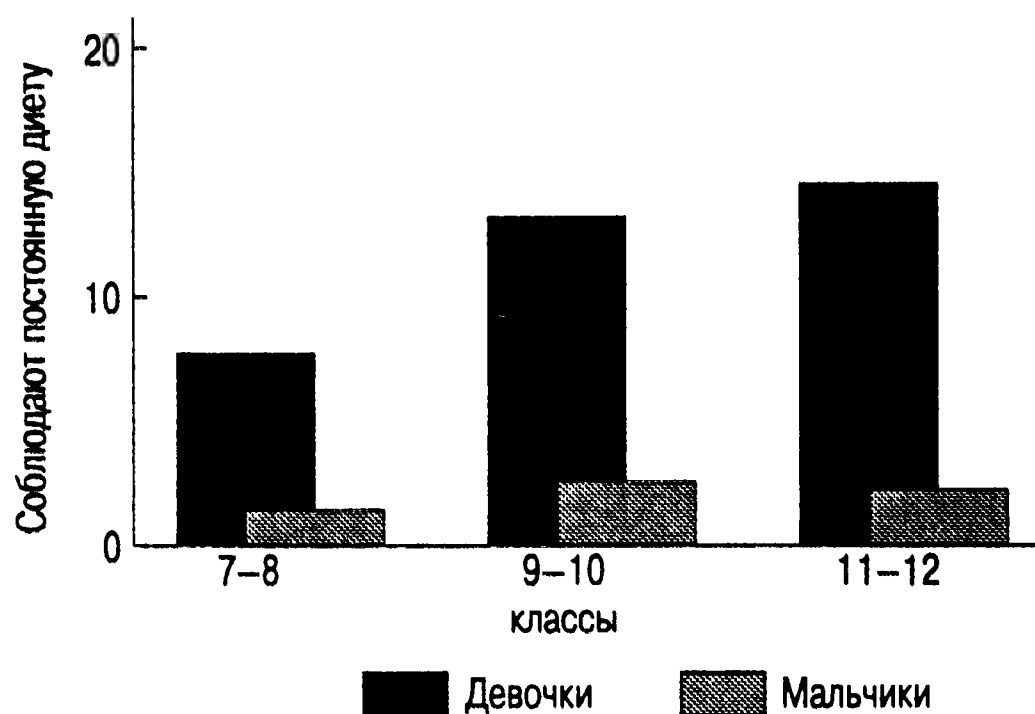
Как булимия, так и анорексия обычно начинается с упорной диеты, что подтверждает идею о том, что расстройство питания является крайним выражением беспокойства о массе тела (Cooper, 1995; Polivy & Herman, 1995). Наличие связи между диетой и нарушениями питания стало еще более очевидным после опубликования данных, свидетельствующих о том, что в таких странах, как Тайвань, Сингапур и Китай, где диета стала модной прихотью, почти не отмечаемые ранее нарушения питания стали весьма распространены (Goleman, 1995a).

Большое количество молодых женщин (и некоторых молодых мужчин) практикуют довольно жесткую диету, не переходя, однако, границу нарушений питания. Что же служит толчком, ведущим к булимии или анорексии?

Линда Смолак и Михаэль Ливайн (Smolak & Levine, 1996) предлагают следующий сценарий. Ведущим фактором является наличие сильной «схемы худощавости» — стойкого убеждения, распространенного во многих западных странах, суть которого сводится к тому, что худоба — неотъемлемый ингредиент красоты. Денис Вилфлей и Джудит Родин указывают на то, что «здоровая женщина с нормальным весом должна иметь 22–25% жировой массы, хотя современный эстетический идеал основан на образе актрис и фотомоделей, которые имеют только 10–15% жира» (1995, р. 80). Большое количество подростков, особенно белых подростков в Соединенных Штатах и Европе, принимают этот идеал и прикладывают неимоверные усилия для его достижения. Например, современные исследования свидетельствуют о том, что три четверти девочек-подростков соблюдали диету или находятся на диете в настоящее время. Если рассматривать только тех подростков, которые находятся на постоянной диете (те, кто соблюдал диету по крайней мере 10 раз за

Рис. 4.10. Процент выпускников и учащихся старших классов в Миннесоте в 1987–88 годах, которые отметили, что находились на диете по крайней мере 10 раз за предыдущий год

(Источник: Story et al., 1991; from Table 3, p. 995)



последний год), показатели в процентах, как вы видите на рис. 4.10, будут ниже, но тем не менее и они поразительны. Эти данные взяты из опроса всех выпускников и учащихся старших классов в Миннесоте в 1987 и 1988 годах (общее количество опрошенных подростков составило более чем 36 тыс.) (Story et al., 1991).

Как вы видите, постоянная диета гораздо менее распространена среди мальчиков, чем среди девочек. Кроме того, диета менее популярна среди чернокожих, чем среди латиноамериканских и белых девочек.

Когда у подростка такая схема худобы соединяется с перфекционизмом, неудовлетворенностью телом (например, вызванной тем, что ребенка, имеющего избыточный вес, дразнят сверстники), с низкой самооценкой, а также в тех случаях, когда в семье придается большое значение весу и форме тела, то она (реже он) с большой вероятностью перейдет от постоянной диеты к стойкому нарушению питания.

Последним ингредиентом в сценарии Смолака и Ливайна является так называемый спусковой крючок. Для некоторых этим «спусковым крючком» могут стать ранние пубертатные изменения. Одним из последствий пубертатных изменений у девочек является увеличение жировой ткани. Это особенно характерно для рано созревающих девочек, которые, как правило, набирают и сохраняют более высокие уровни жира по сравнению с поздно созревающими девочками. Так, у рано созревающих девочек почти вдвое чаще отмечаются расстройства питания, чем у тех, кто развивается нормально или с опозданием (Graber et al., 1994; Killen et al., 1992).

С другой стороны, пусковым механизмом может стать значимое стрессовое событие, например разрыв отношений с молодым человеком. Бывает так, что несколько важных изменений происходят одновременно, например девочка вступает в возраст пубертатных изменений, переходит в этот же период в старшие классы и в это же время ее родители разводятся, — в таких случаях риск появления расстройств питания особенно высок. Смолак и Ливайн считают, что если подростки, имеющие сильный «образ худобы», способны справляться со стрессами и решать подростковые задачи, то хотя у них и может сформироваться определенный вид нарушенного питания или паттерн хронической диеты, но у них не будет отмечаться булимии или анорексии. Однако, если стрессовые события накапливаются, для подростков,

Вопрос для размышления

Если бы в ваших силах было изменить нашу культуру так, чтобы уровень булимии и анорексии снизился, какие изменения вы бы внесли? Почему и как?

имеющих сильную «схему худобы», отличающихся перфекционизмом, низкой самооценкой и плохими семейными взаимоотношениями, вероятность появления расстройства питания очень высока.

Из этих двух нарушений значительно легче лечить булимию; у больных анорексией часто отмечаются рецидивы даже после интенсивного лечения. Однако более современные лечебные программы позволяют сделать обнадеживающие прогнозы. В частности, лечение обоих видов пищевых нарушений все чаще включает антидепрессанты, поскольку депрессия очень часто предшествует или сопровождает пищевые нарушения (Riggs, 1997). Среди больных булимией лечение антидепрессантами бывает эффективным в трети случаев.

Детерминанты развития: объяснение физических изменений

Все то, о чем я говорила до сих пор, касалось в основном ответов на вопрос «что?». Но не менее важен вопрос «почему?». Почему физическое развитие происходит именно таким образом и что может влиять на него?

Процесс созревания

Последовательность развития, без сомнения, может многое объяснить в таких центральных паттернах, как нейронные изменения и изменения мышечной, костной и жировой тканей. Во всех этих областях, если *темп* развития может варьировать у разных детей, то *последовательность* происходящих изменений фактически одинакова у всех детей, даже у детей с физическими или психическими отклонениями. Где бы мы ни находили такие устойчивые последовательности, очевидным объяснением для них служит процесс созревания.

В то же время Эстер Телен, одна из ведущих экспертов по моторному развитию, указывает, что большинство из нас имеют слишком упрощенное представление о процессе развития в целом (Lockman & Thelen, 1993; Thelen, 1995). Не существует никакого «гена ползания» или «гена ходьбы», которые «разворачиваются» в последовательность. Эстер Телен считает, что каждое новое движение или моторный навык, во-первых, зависит от лежащих в основе физических изменений, во-вторых, является «итогом большого пути», результатом совместных усилий нескольких систем, включая когнитивные, перцептивные и мотивационные.

Например, для того чтобы ребенок, начинающий ходить, научился самостоятельно пользоваться ложкой, требуется развитие мышечной ткани руки и запястья, костной ткани запястья, навыков координации «глаз—рука» — всего того, что поможет ему достичь цели во время движения ложки ко рту, и одновременно требуется координация всех этих движений с соответствующим временем открытия рта (Connolly & Dalgleish, 1989).

Очевидно, что Телен не отрицает фундаментального значения процессов развития нервов и мышц. Но она говорит о том, что концепция развития сама по себе не *объясняет* развития моторных навыков. К тому же нам не следует забывать о других элементах нашей объяснительной формулы.

Наследственность

Наше генетическое наследие имеет как индивидуальные, так и общие для биологического вида черты, поэтому для каждого из нас характерны как уникальные признаки, так и общие тенденции развития. Я уже приводила доказательства того, что склонность к ожирению, например, имеет существенный генетический компонент. Многие другие аспекты размера тела и формы также находятся под воздействием генотипа. Например, рост идентичных близнецов, воспитывающихся вместе, практически одинаков; коэффициент корреляции находится в диапазоне 0,95, что приближается к идеальной корреляции настолько близко, насколько только возможно в психологических или физиологических исследованиях. Для сравнения коэффициент корреляции между показателями роста дизиготных близнецов одного пола составляет около 0,60. То есть они почти одинаковы по росту, по крайней мере, в бóльшей степени, чем пары незнакомых людей, взятые в случайном порядке, но не настолько, насколько идентичные близнецы.

Другие показатели, на которые оказывает влияние наследственность, относятся к длине рук и ног, росту тела в сидячем положении, ширине шага и размеру головы, длине носа и расстоянию между глазами (Tanner, 1990). (Какой-то предок определенно передал мне ген длинных рук!)

Скорость или темп роста, зрелые формы тела и их размер, также находятся под воздействием генов. Родители, характеризовавшиеся ранним развитием, если судить по таким показателям, как костный возраст или возраст менархе, скорее всего, будут иметь детей, которые также рано развиваются (Garn, 1980). Исследования идентичных близнецов и дизиготных подкрепляют этот результат. Например, возраст менархе у идентичных девочек-близнецов в среднем отличается только на 2–3 месяца, тогда как у дизиготных девочек-близнецов — на 10 месяцев (Tanner, 1990).

В общем и целом наследственность играет важную роль в формировании длины и формы тела ребенка и влияет на относительный темп развития (ранний или поздний).

Влияние окружающей среды

В то же время значительное влияние на физическое развитие оказывает внешняя среда. Одним из очевидных доказательств влияния окружающей среды является наблюдение, суть которого состоит в том, что дети в различных возрастных когортах развиваются разными темпами. В качестве примера можно привести факт, о котором я говорила ранее: постоянное и существенное снижение среднего возраста менархе среди европейских (и американских) девочек между 1840 и 1970 годами. На протяжении этих же десятилетий средний рост и вес увеличился не только среди европейского населения, но и в Японии.

Чем можно объяснить эти связанные со временем изменения? Наиболее вероятно, что они связаны с изменениями жизненного стиля и питания.

Питание. Различия в питании могут не только помочь объяснить циркулярные тенденции, они также могут объяснить индивидуальные различия в темпах физического развития, которые мы можем наблюдать в каждой когорте. Я упоминала

в главе 2, что матери, которые недоедают во время беременности, чаще рожают мертвого ребенка или младенец чаще умирает в течение первого года жизни. Кажется логичным, что питание ребенка после рождения также вносит различия во многие аспекты физического развития, возможно, особое влияние оказывая на неврологическое развитие.

Эта гипотезу оказалось очень трудно проверить, в основном потому, что большинство детей, которые не получают достаточного питания, растут в такой окружающей среде, которая бедна и другими видами стимуляции. Нам известно, что дети с плохим питанием растут медленнее и не становятся крупными (Malina, 1982). Если позже их питание улучшится, такие дети могут продемонстрировать некоторое ускорение роста или темпов развития, но они обычно меньшего роста и развиваются медленнее, чем их сверстники. Кроме того, разумеется, дети с недостатком питания или питательных веществ менее энергичны, что, в свою очередь, может повлиять на природу взаимодействия ребенка с людьми и объектами вокруг него. Например, проводя исследование школьников в Кении, Михаэль Эспиноза и его коллеги (1992) отметили, что дети, получающие недостаточное питание, были более одиноки и менее активны на игровой площадке по сравнению с их полноценно питающимися сверстниками. При этом речь шла не о грубых формах недоедания. Дети, за которыми наблюдали исследователи, получали около 1500 калорий в день, что было достаточно для поддержания ребенка, но недостаточно для обеспечения необходимой энергией в игре или, возможно, для концентрации внимания в школе в течение длительного периода.

Влияние окружающей среды в пренатальный период. Особенности окружающей среды во время пренатального периода могут иметь долговременные последствия для физического развития ребенка. Один из примеров – влияние алкоголя. Стрейсгут и ее коллеги, работы которых я описывала в главе 2, обнаружили, что 4-летние дети, матери которых употребляли алкоголь во время беременности, по сравнению с теми, чьи матери на выпивали или выпивали меньше, имели плохое чувство равновесия и менее развитые навыки тонкой моторики, например, твердость руки или способность быстро стучать пальцем (Barr et al., 1990). Потребление кофеина и больших доз аспирина во время беременности также приводит к замедленному развитию навыков тонкой моторики у 4-летних детей.

Тренировка. Влияние окружающей среды на развитие можно рассматривать с точки зрения наличия условий, позволяющих ребенку заниматься различными видами физической активности. Научится ли ребенок самостоятельно ходить раньше, если будет проводить много времени в детских ходунках? Научится ли он ходить раньше, чем тот ребенок, который никогда не пробовал передвигаться в ходунках? Научится ли ребенок, начинающий ходить, быстрее или более успешно забираться по лестнице, если он много раз забирался по лестнице, по сравнению с тем ребенком, который редко имел такую возможность?

Ответ, как обычно, достаточно сложен. Но очевидны два вывода. Во-первых, развитие таких универсальных, базовых навыков, как ползание или ходьба, требует минимальной практики, достаточной для поддержания рабочего состояния системы. У детей, которые лишены такой естественной практики, моторные навыки формируются гораздо медленнее и в искаженной последовательности. Хорошей

иллюстрацией является классическое раннее исследование детей, воспитывающихся в иранских детских домах, проведенное Вайне Деннис (Dennis, 1960). Детей в одном из этих учреждений обычно клали на спину в кроватке на очень комковатый матрас. Из-за неровностей матраса они не могли, подобно нормально развивающимся детям, переворачиваться на живот и приобретать опыт движения и ползания. Лежанию на животе и ползанию мешали впадины и неровности матраса, поэтому эти дети почти никогда не проходили через нормальную последовательность обучения ходьбе, так как предположительно не имели достаточной возможности для тренировки всех необходимых навыков в положении на животе. В конце концов они начинали ходить, но примерно на год позже положенного срока.

Известно, что развитие точных, координированных навыков для решения всех сложных двигательных задач требует практики. Сила и координация, необходимые для того, чтобы добросить баскетбольный мяч до корзины, могут развиваться во время первых лет жизни, если окружающая среда будет отличаться разнообразием и предоставлять необходимые возможности. Однако для формирования навыка, необходимого для попадания мячом в корзину регулярно, с различных углов и расстояний, потребуется бесконечная практика.

Надо сказать, что мы все еще не располагаем достаточными знаниями о том, какую роль играет практика в приобретении многих основных навыков, таких как умение сидеть, подниматься и спускаться по лестнице, захватывать предметы. В ранних исследованиях утверждается, что дополнительная практика основных навыков не ускоряет их развитие; причина таких утверждений кроется, по-видимому, в том, что фактически все дети имеют достаточно возможностей для минимальной практики в повседневной жизни. Однако некоторые современные исследования опровергают это заключение. В частности, то исследование, о котором я уже говорила в главе 3, показывает, что младенцы, которые «практиковались» в шаговом рефлексе, начинают ходить в более раннем возрасте. Последние исследования, проведенные этим же ученым (Zelazo et al., 1993), подтверждают тот факт, что грудные дети, которые больше практиковались в умении сидеть, способны дольше сидеть

Для приобретения основных моторных навыков, необходимых для бега и даже для бросания таких предметов, как мяч, ребенок, возможно, не нуждается в специальной тренировке. Но для того, чтобы бегать и бросать мяч достаточно хорошо для бейсбольного игрока, необходимо огромное количество специальных тренировок



с опорой, чем младенцы, не имеющие такой практики. Возможно, именно специальная практика помогает укрепить мускулы или определенным образом влияет на схему нейронной проводимости, что способствует ускорению некоторых аспектов развития. Согласно терминологии Аслина (вспомните рис. 1.1), практика может производить *ускоряющий* эффект, хотя четких доказательств этого все еще нет.

И в заключение этой темы позвольте мне вновь вернуться к той мысли, с которой я начинала эту главу: связь между опытом и физическим развитием устанавливается в обоих направлениях. Опыт влияет на навыки ребенка, но темпы и паттерны физического развития также оказывают влияние на Я-образ ребенка, его личность и взаимодействие с окружающим миром. Поэтому физическое развитие влияет на опыт, и наоборот.

Резюме

1. Знания о физическом росте и развитии очень важны, поскольку физические изменения приводят к новым специфическим паттернам поведения. Также физические навыки оказывают влияние на опыт, который ребенок может получать, при этом чувства ребенка, связанные с осознанием своего собственного тела, могут влиять на Я-концепцию и личность.
2. Во время первого года жизни отмечается стремительный прирост длины и веса тела, а затем уровень развития замедляется и становится стабильным вплоть до наступления подросткового возраста, когда происходит резкий «скачок роста».
3. Количество костей увеличивается, и они постепенно становятся тверже. Мышечная ткань увеличивается преимущественно за счет увеличения плотности и длины волокон. При этом изменения более выражены у мальчиков в подростковом возрасте, чем у девочек.
4. Число жировых клеток увеличивается в течение первых лет жизни, затем отмечается резкое увеличение в подростковом периоде; в данном случае это больше относится к девочкам, чем к мальчикам.
5. В первые два года жизни стремительно изменяется нервная система. В большей части мозга рост дендритных и синаптических образований достигает пика к 3 годам, упрощение синапсов происходит на протяжении всего детского периода и раннего подросткового возраста. Миелинизация нервных волокон также происходит в первые годы жизни.
6. Специфический опыт играет важную роль в процессе упрощения: неиспользуемые или недостаточно используемые синапсы, или проводящие пути, упрощаются, а те, которые получают неоднократную стимуляцию, сохраняются. Поэтому обогащенная окружающая среда помогает ребенку сохранить более сложную организацию нервной сети.
7. Физические изменения в подростковом возрасте запускаются сложным набором гормональных изменений, начиная примерно с 8 или 9 лет. Выраженное усиление секреции гонадотропных гормонов, которые, в свою очередь, стимулируют повышенную выработку эстрогена и тестостерона, занимает центральное место в этом процессе.

8. Результаты развития отражаются в резком скачке роста и увеличении мышечной и жировой ткани. Мальчики прибавляют значительно больше мышечной ткани, а девочки — жировой. Также происходит дальнейшее упрощение дендритов и увеличение размеров сердца и легких.
9. У девочек половая зрелость достигается в ходе изменений, которые начинаются уже с 8 или 9 лет. Менархе в последовательности изменений отмечаются относительно поздно.
10. Половое созревание у мальчиков начинается позднее, скачок роста отмечается через год или более после начала генитальных изменений.
11. В Соединенных Штатах за последние десятилетия возросла сексуальная активность среди подростков. Примерно половина всех учащихся старших классов уже сексуально активны, и ежегодно одна из 10 сексуально активных девочек-подростков беременеет.
12. В среднем долговременные последствия для девочек, которые рожают детей во время подросткового периода, имеют негативный характер, хотя некоторые из этих девочек способны выйти из неблагоприятного положения.
13. Вариации темпов пубертатного развития имеют психологические последствия. В целом у тех детей, чье физическое развитие происходит значительно раньше или позже, чем они ожидают или желают, отмечается больше негативных последствий, чем у тех детей, которые развиваются «вовремя».
14. Комплексные изменения в костной, мышечной и жировой ткани, а также в нервной системе делают возможным появление различных моторных навыков. Дети 6 или 7 лет уверенно владеют большинством грубых моторных навыков, хотя все еще происходит определенное их усовершенствование; тонкие моторные навыки, необходимые для многих школьных заданий, к моменту начала обучения в начальной школе еще полностью не сформированы.
15. Детская смертность в большинстве индустриальных стран находится на очень низком уровне; в менее развитых странах умирает один ребенок из пяти в возрасте до 5 лет.
16. Острые заболевания являются нормальными явлениями ранних лет жизни ребенка. У маленьких детей отмечаются непродолжительные заболевания от 6 до 9 раз в год. Хронические заболевания менее распространены, хотя отмечается увеличение частоты некоторых хронических заболеваний, например астмы.
17. Фактически все формы физических отклонений, хронических заболеваний, острых заболеваний и несчастных случаев более распространены среди детей, живущих в бедности. Объяснения фокусируются на затрудненном доступе к медицинской помощи и на более опасном домашнем и соседском окружении у бедных семей, а также на повышенном уровне общего стресса.
18. У подростков отмечается меньшее количество острых заболеваний, чем у детей младшего возраста, но большее количество смертельных случаев, в основном из-за автомобильных аварий. В целом они демонстрируют более высокие уровни различных видов рискованного поведения.

19. Среди подростков отмечается высокий уровень употребления алкоголя и наркотиков; за последние пять лет увеличилось число подростков, употребляющих наркотики. Для этих подростков также характерны и другие формы девиантного или проблемного поведения, включая низкую школьную успеваемость.
20. Различные формы расстройства питания, в крайних своих проявлениях приводящие к булимии и анорексии, более распространены среди девочек-подростков, чем среди мальчиков, и количество таких случаев увеличивается в большинстве западных стран. Основная причина заключается в том, что в обществе придается особое значение идеально стройному телу, это заставляет девушек соблюдать диету, в результате чего мы имеем паттерн, приводящий к более серьезным нарушениям питания, особенно у тех девочек, которые одновременно сталкиваются со стрессами.
21. Процесс созревания является ключевым процессом, лежащим в основе физического роста и развития, но для проявления тех паттернов, которые мы наблюдаем, необходима некоторая поддержка со стороны внешней среды. Кроме этого, определенную роль играет специфическая наследственность, пренатальные тератогены, пренатальное и постнатальное питание, оказывающие влияние как на темпы, так и на паттерн развития ребенка.
22. Роль практики сложна. Минимальное количество практики необходимо для поддержания развития базовых физических навыков; для приобретения более сложных навыков необходима специфическая тренировка.

Основные термины

Болезни, передающиеся половым путем (*sexually transmitted diseases*) — категория заболеваний, иначе называемых венерическими, передающихся через половые контакты, например хламидиоз, генитальный герпес, сифилис, гонорея и ВИЧ.

Булимия (*bulimia*) — расстройство пищевого поведения, характеризующееся чрезмерным беспокойством по поводу веса тела в сочетании с перееданием и последующим избавлением от пищи при помощи произвольно вызванной рвоты, навязчивого приема слабительных препаратов или истощающих физических упражнений.

Гонадотропные гормоны (*gonadotropic hormones*) — два типа гормонов, которые вырабатываются гипофизом: фолликулостимулирующий гормон и лютеиновый гормон в начале пубертатного периода стимулируют развитие желез в яичках и яичниках, которые затем, в свою очередь, начинают вырабатывать тестостерон или эстрогены.

Кора головного мозга (*cortex*) — изогнутая часть мозга, состоящая из серого вещества, которая в основном отвечает за мышление, язык и память.

Костный возраст (*bone age*) — измерение физической зрелости посредством рентгена костей (чаще всего костей запястья и руки). Двое детей одного и того же календарного возраста могут иметь разный костный возраст, так как они отличаются по темпам физического созревания.

Менархе (*menarche*) — начало менструаций у девочки.

Миелин (*myelin*) — вещество, из которого состоит изолирующая оболочка аксона большинства нейронов. К моменту рождения эта оболочка сформирована не полностью, продолжая формироваться в течение первых лет жизни.

Миелинизация (*myelination*) — процесс увеличения количества миелина.

Нервная анорексия (*anorexia nervosa*) — расстройство пищевого поведения, характеризующееся выраженным страхом прибавления веса, преследованием жесткой диеты и искаженным образом тела.

Ожирение (*obesity*) — вес тела, превышающий нормальный вес на 20% и более для данного роста или индекс массы тела в 85 перцентилей или выше.

Оссификация (*ossefication*) — процесс превращения мягких тканей в костное вещество.

Продолговатый мозг (*medulla*) — часть мозга, которая находится выше спинного мозга; к моменту рождения ребенка практически полностью сформирована.

Пубертатный период (*puberty*) — гормональные и физические изменения в юношеском возрасте, которые сопровождают половое созревание.

Развитие моторики (*motor development*) — качественные и количественные изменения как грубых моторных навыков, необходимых, например, для ходьбы или бросания предметов, так и тонкой моторики, необходимой для рисования или письма.

Роднички (*fontanel*s) — «мягкие участки» на черепе новорожденного, которые исчезают, когда определенные кости черепа срастаются вместе.

Средний мозг (*midbrain*) — отдел мозга, который находится выше продолговатого мозга и ниже коры головного мозга; регулирует процессы внимания, сна, пробуждения и других «автоматических» функций. К моменту рождения практически сформирован.

Циркулярные тенденции (*secular trends*) — паттерны изменения определенных характеристик в нескольких когортах, например систематические изменения среднего показателя времени наступления менархе или средних показателей роста и веса.

Эндокринные железы (*endocrine glands*) — надпочечники, щитовидная железа, гипофиз, яички и яичники; гормоны, которые вырабатывают эти железы, влияют на физическое развитие и половое созревание.

Эстроген (*estrogen*) — женский половой гормон, вырабатываемый яичниками.

Перцептивное развитие

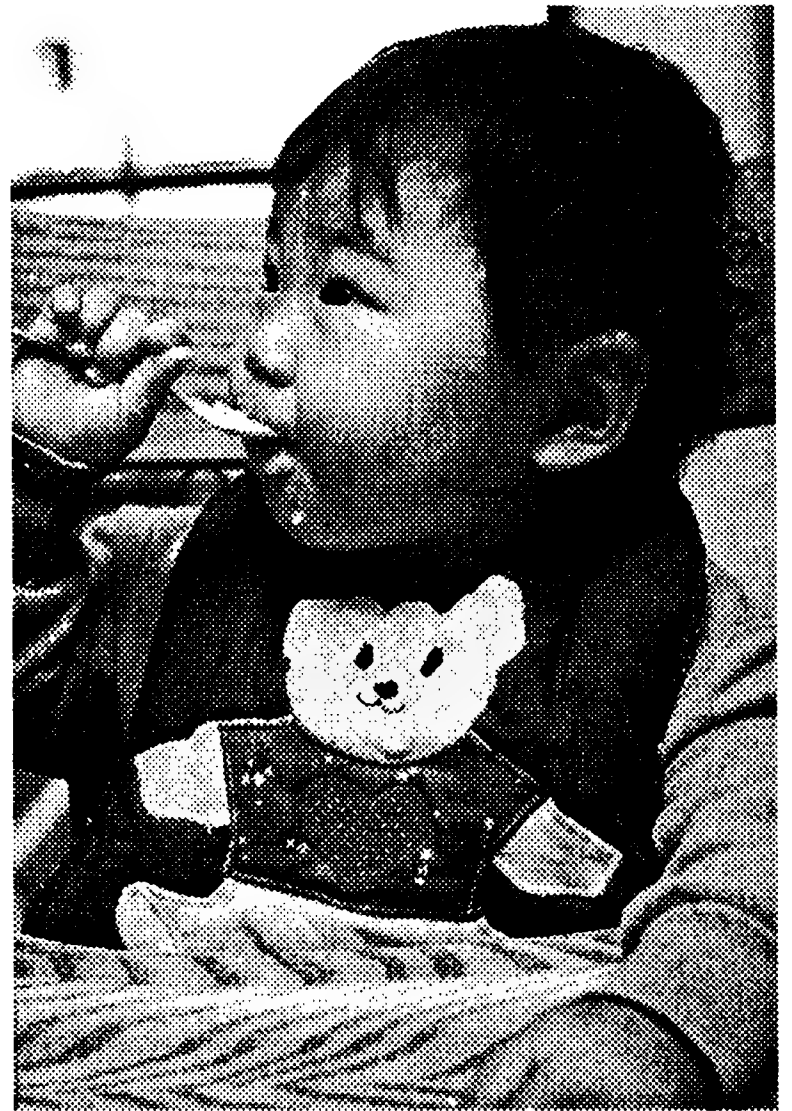
Видели ли вы когда-нибудь ребенка, который пытается самостоятельно есть что-либо пюреобразное и жидкое вроде шоколадного пудинга? Это удивительное и захватывающее зрелище — конечно, более очаровательное, если убирать за ребенком придется кому-то другому! Сначала дети плохо попадают в цель, поэтому шоколадный пудинг оказывается в волосах, размазывается по всему лицу и оседает на одежде. Большинство детей совсем не обеспокоены беспорядком и потому смотрят на вас с радостной улыбкой, восседая в самом центре этого липкого безобразия.

Фактически, попасть ложкой точно в рот — задача не из легких для ребенка, только начинающего ходить. Она требует тонких моторных навыков, поскольку ребенок должен уметь взять ложку и двигать кистью и рукой по направлению ко рту. Однако только моторных навыков недостаточно. Плюс к этому ребенок должен учесть целый ряд *перцептивной* информации. Он должен видеть ложку и/или чувствовать ее в руке, оценить расстояние до рта и определить соответствующую траекторию, одновременно координируя визуальную и кинестетическую информацию во время движения таким образом, чтобы можно было изменить цель в случае необходимости.

В главе 4 я настойчиво культивировала мысль о том, что мы не можем понять развитие мышления ребенка или формирование социальных взаимоотношений без понимания физического развития. Сейчас я хотела бы сказать то же самое в отношении перцептивного развития. Перцептивные процессы составляют часть практически каждой задачи, которую ребенок должен выполнить, каждого моторного или когнитивного навыка, который формируется. Для того чтобы отличить маму от папы, ребенок должен ориентироваться среди голосов, лиц или даже запахов. Чтобы узнавать лица, ребенок должен обратить внимание (и запомнить) индивидуальные черты лица или паттерны черт. Чтобы говорить, ребенок должен слышать различия между звуками, в конце концов фокусируясь на репертуаре звуков, которые используются в речи, звучащей вокруг него.

Кроме того, для понимания развития ребенка мы должны выяснить, какие виды чувственного восприятия доступны ребенку как на момент рождения, так и на протяжении долгих лет развития. И нам придется понять, как ребенок приходит к интерпретации этих чувственных восприятий — различает их, узнает или понимает паттерны. В этом смысле исследование перцептивного развития образует некий мост между изучением физиологических изменений, например изменений нервной

Ура! Ложка во рту! К 1 году Женьевьева еще не очень ловкая, но она уже может по крайней мере немного координировать перцептивные и моторные навыки, которые участвуют в этой сложной задаче



системы, которые я описала в предыдущей главе, и изучением мышления, к которому я вернусь в главе 6.

Изучение перцептивного развития является весьма важным, поскольку этот вопрос составляет центральный предмет спора о природе и воспитании. Теоретики, которые изучают перцептивное развитие, уже обозначили данную полемику скорее как противопоставление между **нативизмом** и **эмпиризмом**, а не между природой и воспитанием, но предмет спора остается в точности тем же самым: насколько наше базовое перцептивное восприятие мира является врожденным процессом? Насколько оно является продуктом опыта? Данная тема стала настолько глобальной в исследованиях перцепции, что исследователи сосредоточили практически все свое внимание на младенцах; именно в этом возрасте мы можем наблюдать ситуацию, когда организм относительно свободен от влияния специфического опыта. Первые месяцы жизни — это также время наиболее стремительных изменений перцептивных навыков и, следовательно, наиболее интересный период для психологов, которые пытаются понять процессы развития. Ввиду всех этих причин большая часть информации, которую я предоставляю в этой главе, описывает перцептивные процессы на примере очень маленьких детей. Но возрастное ограничение не делает предмет менее интересным.

Способы исследования первых перцептивных навыков

Психологам пришлось много потрудиться, чтобы понять, каким образом изучать перцептивные навыки младенцев. Маленькие дети не умеют говорить и не могут ответить на обычные вопросы, тогда как же нам выяснить, что они могут видеть,

слышать или различать? В конце концов умные исследователи изобрели три основных метода, которые позволяют нам «спрашивать» ребенка о его переживаниях.

В **технике предпочтения**, предложенной Робертом Фанцем (Fantz, 1956), ребенку просто показывают две картинки или два предмета и затем исследователь следит, как долго ребенок смотрит на каждую из них. Если большинство младенцев, которым показывают пару картинок, смотрят дольше на одну картинку, чем на другую, то это говорит нам не только о том, что дети замечают различия между ними, но и о том, какие виды предметов или картин привлекают внимание младенца.

Другая стратегия извлекает преимущества из процессов **привыкания и отмены привыкания**, которые я описала в главе 3. Сначала ребенку несколько раз предъявляется какая-нибудь картинка или звук до наступления привыкания, т. е. до того момента, когда ребенок прекратит смотреть на картинку или интересоваться ею. Затем предъявляется другая картинка, звук или предмет, который немного отличается от оригинала, при этом отмечается, возобновится ли у ребенка интерес (отмена привыкания). Если ребенок снова заинтересуется, значит, он воспринимает небольшие изменения картинки или звука как «другое» по отношению к оригиналу.

Третья возможность состоит в использовании принципов **оперантного научения**, о котором я говорила в главе 1. Например, младенец может научиться поворачивать голову, когда слышит особый звук, если при этом используется интересная движущаяся игрушка в качестве подкрепления. После того как выученная реакция закрепляется, экспериментатор может изменять звук в установленном порядке и наблюдать, повернет ребенок голову или нет.

К настоящему времени исследования, основанные на вариации этих трех техник, предоставили богатую информацию о перцептивных способностях младенцев. Для облегчения описательной задачи позвольте мне разделить материал на две группы, которые мы могли бы назвать как «основные» и «более сложные» навыки. Различия, которые я здесь использую, похожи на различия между ощущением и восприятием, приведенные в большинстве психологических учебников. Когда мы изучаем ощущения, нас интересует только, какую информацию воспринимают наши органы чувств. Позволяет ли строение глаза младенцу видеть цвет? Зависит ли от строения уха и коры головного мозга то, что очень маленькие дети могут отличать различную высоту звука? Когда мы изучаем восприятие, нас интересует, что индивид делает с чувственной информацией, как она интерпретируется или комбинируется.

Основные сенсорные навыки

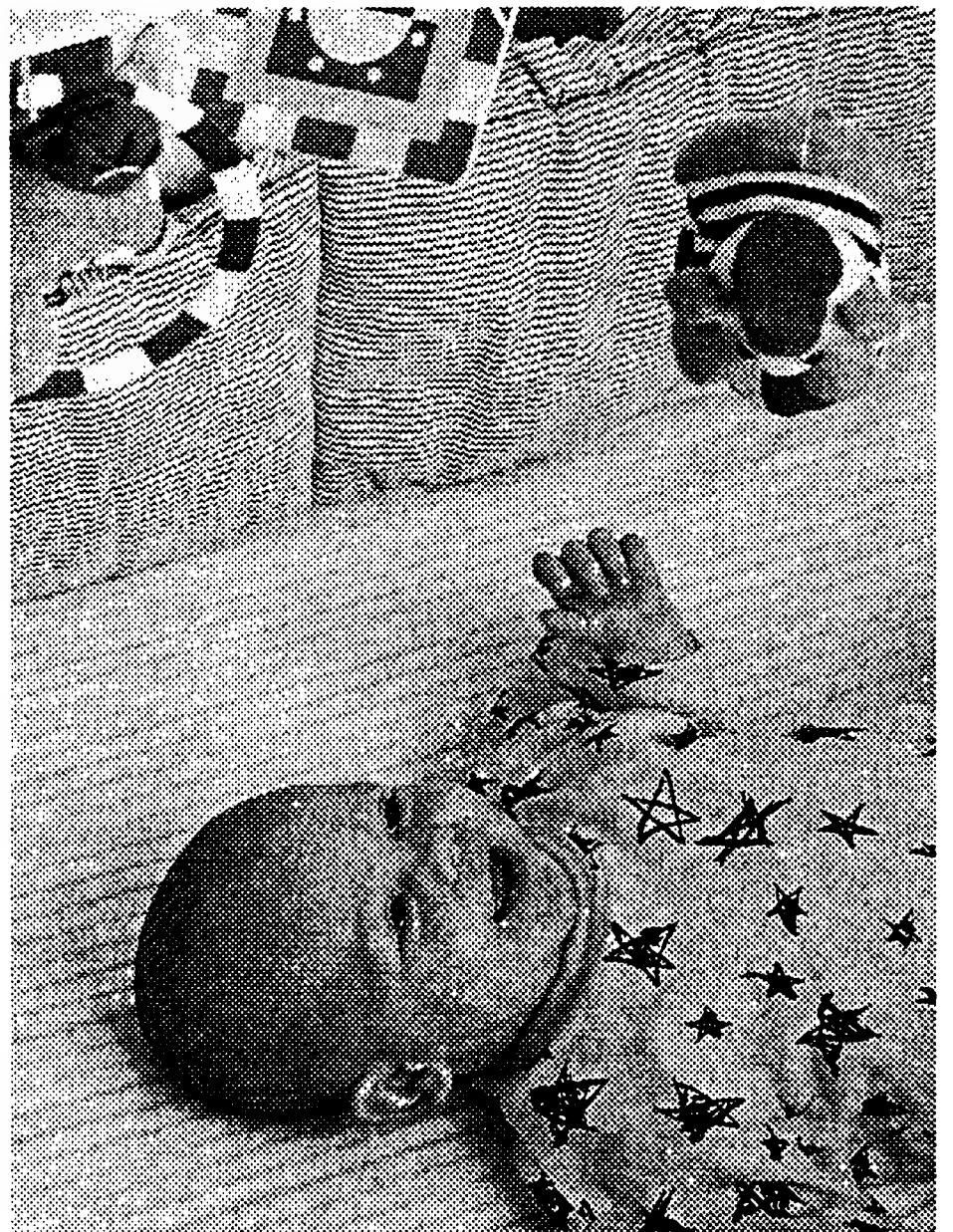
Сквозная тема моего рассказа об основных сенсорных навыках касается того, что новорожденные и младенцы обладают гораздо большими сенсорными способностями, чем считали врачи и психологи еще несколько десятилетий назад. Возможно, поскольку развитие моторных навыков у детей очевидно бедное, мы предполагали, что и сенсорные навыки столь же бедны. Но мы ошибались. Новорожденный не обладает всеми сенсорными способностями 2-месячного младенца, годовалого

ребенка или взрослого. Но все же большинство основных навыков уже сформированы, по крайней мере в рудиментарной форме.

Зрение

Любопытно, что 35 или 30 лет назад многие медицинские учебники утверждали, что ребенок рождается слепым. Теперь мы знаем, что новорожденный имеет низкую остроту зрения, но совершенно точно не слепой. Стандартным показателем остроты зрения у взрослых является зрение «20/20». Это означает, что вы можете видеть и различать предмет, находящийся на расстоянии 20 футов, что соответствует среднему показателю, соответствующему 20 футам. Человеку со зрением 20/100, напротив, приходится подойти на расстояние 20 футов, чтобы увидеть предмет, который человек с нормальным зрением может видеть на расстоянии 100 футов. Другими словами, чем выше вторая цифра, тем хуже острота зрения. К моменту рождения острота зрения младенца находится в диапазоне от 20/200 до 20/400, но она стремительно улучшается в течение первого года жизни в результате быстрых изменений мозга, которые я описала в предыдущей главе, включая миелинизацию, развитие дендритов и упрощение. Большинство младенцев достигают уровня зрения 20/20 примерно к годовалому возрасту (Haith, 1990).

Тот факт, что новорожденный видит так плохо, не настолько негативный, как может показаться на первый взгляд. Конечно, это означает, что ребенок не видит отчетливо расположенные вдалеке предметы; он, возможно, недостаточно хорошо видит, чтобы отличать двух человек, стоящих рядом. Но он хорошо видит вблизи, что вполне достаточно для взаимодействия с людьми, которые ухаживают за ним, или с предметами, находящимися непосредственно в руках, будь то грудь, бутылочка или игрушки над кроваткой.



К 2 месяцам острота зрения Элеаноры уже достаточно для того, чтобы видеть разноцветные игрушки, расположенные над ее кроваткой

Вопрос для размышления

Можете ли вы привести другие примеры слежения в вашей повседневной жизни или примеры деятельности, в которой способность хорошо следить была бы особенно важной? Что вы можете сказать об игре в баскетбол, стрельбе по движущейся цели или футболе?

Слежение за предметами в поле зрения. Когда наш юный герой, который поедает шоколадный пудинг, старается попасть ложкой в рот, ему необходимо удерживать взгляд на руке или ложке, когда он направляет ее к себе. Этот процесс сопровождения глазами подвижных предметов называется **слежением**, и вы ежедневно сталкиваетесь с ним в различных ситуациях. Вы следите за движением других машин, когда находитесь за рулем; вы следите, когда смотрите за другом, идущим к вам через комнату; бейсбольный игрок на дальнем

поле следит за полетом мяча, чтобы поймать его. Поскольку новорожденный не может еще самостоятельно передвигаться, большая часть его опыта связана с предметами, которые двигаются по направлению к нему или от него. Если ребенок хочет достичь успеха в распознавании предметов, он должен научиться удерживать взгляд на движущихся предметах, т. е. он должен *следить*.

Исследования Ричарда Аслина и его коллег (Aslin et al., 1987a) показывают, что сначала слежение довольно несовершенно, но оно стремительно улучшается. У младенцев 1–2-месячного возраста отмечается слежение в течение короткого периода, если цель перемещается очень медленно, но примерно на 6–10-й неделе происходит сдвиг, и слежение у детей довольно быстро становится эффективным. Это изменение представлено в графическом виде на рис. 5.1, который взят из исследования Аслина.

Цветовое зрение. Информация, которую я могу предложить о цветоразличении, проста. Исследователи в этой области установили, что особые клетки глаза (колбочки), необходимые для восприятия красного и зеленого цветов, уже образованы к 1 месяцу, вероятно, и к моменту рождения; клетки, необходимые для восприятия синего цвета, возможно, тоже представлены к этому времени (Bornstein et al., 1992). Таким образом, младенцы могут видеть и различать многие цвета.

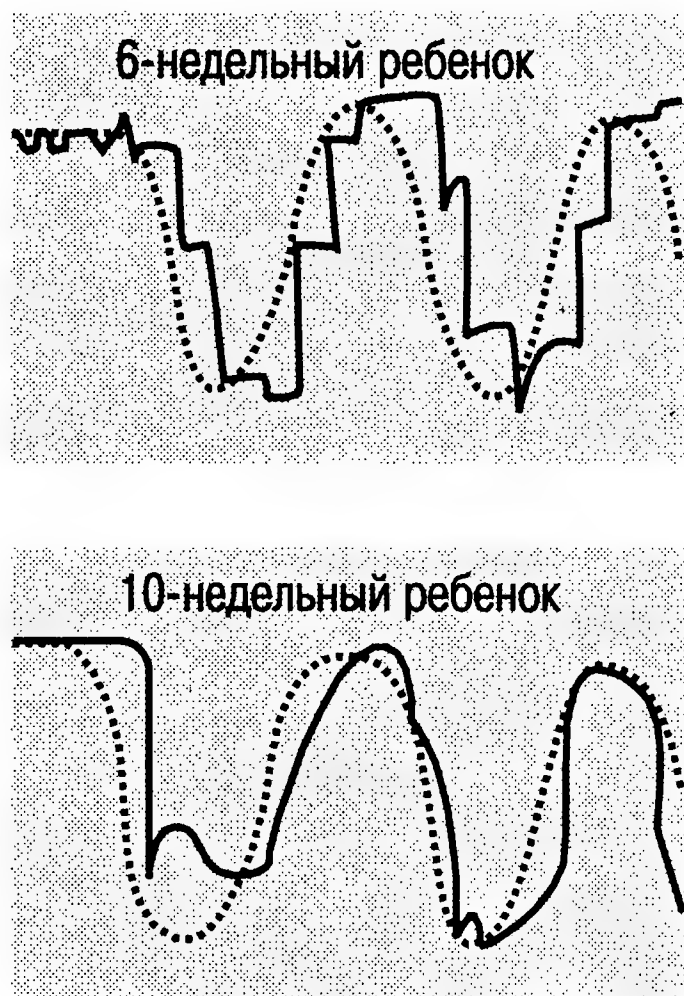


Рис. 5.1. Пунктирная линия на каждом рисунке показывает траекторию движущейся линии, за которой дети пытаются следить глазами в эксперименте Аслина. Сплошная линия отражает движения глаз ребенка в возрасте 6 и 10 недель. В 6-недельном возрасте ребенок более или менее придерживается линии, но еще не гладко. К 10-недельному возрасту навык слежения того же самого ребенка значительно улучшается

(Источник: Aslin, Richard N., «Motor Aspects of Visual Development in Infancy», *Handbook of Infant Perception: Vol. 1, From Sensation to Perception*, P. Salapatek and L. Cohen, eds. 1987 by Academic Press. Adapted by permission)

Взятые вместе, эти данные определенно опровергают положение о том, что младенец рождается слепым. Несмотря на то что острота зрения младенца изначально слабая, она стремительно улучшается, и другие зрительные способности хорошо развиты уже в очень раннем возрасте. Существуют весомые доказательства того, что приблизительно в 2 месяца происходит определенное «изменение аппарата»; примерно к этому возрасту значительно увеличивается количество навыков, включая сканирование предметов и слежение (Bronson, 1994). Тем не менее нам еще не известно, являются ли эти изменения результатом неврологических изменений, подобных изобилию синапсов и образованию дендритов, т. е. непосредственных изменений структуры глаза, или результатом приобретения опыта.

Слух

Острота слуха. Хотя слух детей улучшается вплоть до подросткового возраста, острота слуха новорожденного лучше, чем острота его зрения. Современные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в диапазоне высоты и громкости человеческого голоса новорожденные слышат почти так же, как и взрослые. Среди слуховых умений младенца только различение звуков высокой частоты менее развито, чем у взрослых: такой звук, чтобы его мог услышать новорожденный, должен быть громче, чем это необходимо для более старших детей и взрослых (Werner & Gillenwater, 1990).

Определение местонахождения звука. Другим базовым слуховым умением, которое сформировано к моменту рождения, но улучшается с возрастом, является способность определять местонахождения звука. Поскольку уши отдалены друг от друга, звуки достигают одного уха несколько раньше, чем другого, что позволяет определить местонахождение источника звука. Если звук исходит из источника, расположенного на одинаковом расстоянии от обеих ушей («срединная линия»), то система не работает. В этом случае звук достигает обеих ушей в одно и то же время и вы знаете только то, что звук находится где-то на срединной линии. Мы знаем, что новорожденные могут определить по крайней мере примерное направление, откуда исходит звук, поскольку они поворачивают голову в приблизительно правильном направлении по отношению к источнику звука. Однако более точное определение местонахождения звука не настолько хорошо развито к моменту рождения. Например, Барбара Морронгелло изучала реакции детей на звуки, расположенные на срединной линии, и затем на звуки, находящиеся на различном градусе удаления от срединной линии. Двухмесячным младенцам требуется сдвиг на 27 градусов от срединной линии, чтобы они показали изменение реакции; 6-месячным детям — только на 12 градусов, тогда как у 18-месячных возможно установить различие на сдвиге в 4 градуса — почти уровень мастерства взрослых (Morrongiello, 1988; Morrongiello et al., 1990).

Другие ощущения

Обоняние и вкус. Вкусовые ощущения и обоняние изучены гораздо меньше, но все же мы располагаем определенными познаниями в этой области. Как и у взрослых, эти два ощущения тесно взаимосвязаны, т. е. если вы не можете чувствовать запах

по каким-либо причинам (например, когда вы простужены), вкусовая чувствительность также существенно снижена. Вкус определяется при помощи вкусовых сосочков на языке, которые регистрируют четыре основных вкуса: сладкий, кислый, горький и соленый. Запах регистрируется слизистой оболочкой носа и имеет практически неограниченные вариации.

Ощущения прикосновения и движения вполне могут быть самыми развитыми видами ощущений у младенца. Конечно, эти ощущения особенно хорошо развиты для того, чтобы младенец мог питаться. Если вы еще раз обратитесь к перечню рефлексов новорожденного, который я привела в главе 3, то обнаружите, что поисковый рефлекс основан на прикосновении к щеке, а сосательный рефлекс — на прикосновении ко рту. Дети особенно чувствительны к прикосновениям ко рту, лицу, рукам, ступням и животу и менее чувствительны к прикосновениям к другим частям тела (Reisman, 1987).



Обычное выражение лица

Сладкое

Кислое

Горькое

Рис. 5.2. Штейнер наблюдал этих трех новорожденных в своем эксперименте по изучению реакции на вкусовые ощущения. Колонка слева показывает обычное выражение лица каждого ребенка; другие колонки показывают изменения выражения лица, когда детям дали попробовать сладкое, кислое и горькое. Поразительно, насколько сходны выражения лица у детей по каждому вкусовому ощущению

(Источник: Steiner, J. E., «Human Facial Expressions in Response to Taste and Smell Stimulation», in *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 13, H. W. Reese and L. P. Lipsitt, eds. 1979 by Academic Press. By permission)

Я понимаю, что все, что я сообщила о сенсорных способностях, — довольно сухая и техническая информация. Важно помнить, как говорит Рейсман, что «мы считаем младенцев беспомощными, тогда как они рождаются с исключительно развитыми сенсорными способностями» (1987, р. 265).

Сложные перцептивные умения: предпочтения, различения и паттерны

Когда мы переходим к изучению более сложных перцептивных умений, способности младенцев кажутся еще более поразительными. Младенцы могут провести совершенно точные различия между звуками, картинками и чувствами. И они обращают внимание и реагируют на **паттерны**, а не только на отдельные признаки. Давайте снова начнем со зрительных способностей.

Зрение

Восприятие глубины — одно из сложных умений, изученных наиболее полно. Эта способность необходима каждый раз, когда вы пытаетесь взять какой-либо предмет или решаете, достаточно ли пространства для поворота налево перед тем, как приближающаяся машина настигнет вас.

Аналогично младенец должен научиться оценивать глубину для того, чтобы выполнить даже самые простые задачи, например определить расстояние до предмета, до которого он может дотянуться, до пола, если он решает сползти с края кровати, или как попасть ложкой в чашку с шоколадным пудингом.

Оценить глубину можно при помощи любого из трех (или всех одновременно) довольно разных видов информации: во-первых, **бинокулярные признаки** задействуют оба глаза, каждый из которых составляет немного разный визуальный образ предмета: чем ближе предмет, тем более отличаются друг от друга эти образы. Кроме того, информация, поступающая от глазных мышц, также сообщает вам о том, насколько далеко может быть расположен предмет. Во-вторых, **графическая информация**, которая иногда называется **монокулярными признаками**, требует участия только одного глаза. Например, когда один объект частично перекрывает другой, вы знаете, что тот объект, который виден не полностью, находится дальше, — этот признак носит название **интерпозиция**. Относительный размер двух похожих предметов, например телефонных столбов или двух человек, которых вы видите вдалеке, может также указывать на то, что меньший по размеру объект находится дальше. Линейная перспектива (вспомним железнодорожные рельсы, которые вдали кажутся сходящимися) — это другой монокулярный признак. В-третьих, **кинетические признаки**, которые вы получаете либо от ваших собственных движений, либо от движений предметов: если вы двигаете головой, то объекты рядом с вами кажется движутся быстрее, чем объекты, расположенные вдалеке (феномен, который называется **двигательным параллаксом**). Тем же образом, если вы видите движущийся объект, например человека, переходящего улицу, или поезд, который идет по путям, то расположенный ближе объект, кажется, проходит большее расстояние за определенный промежуток времени.

Вопрос для размышления

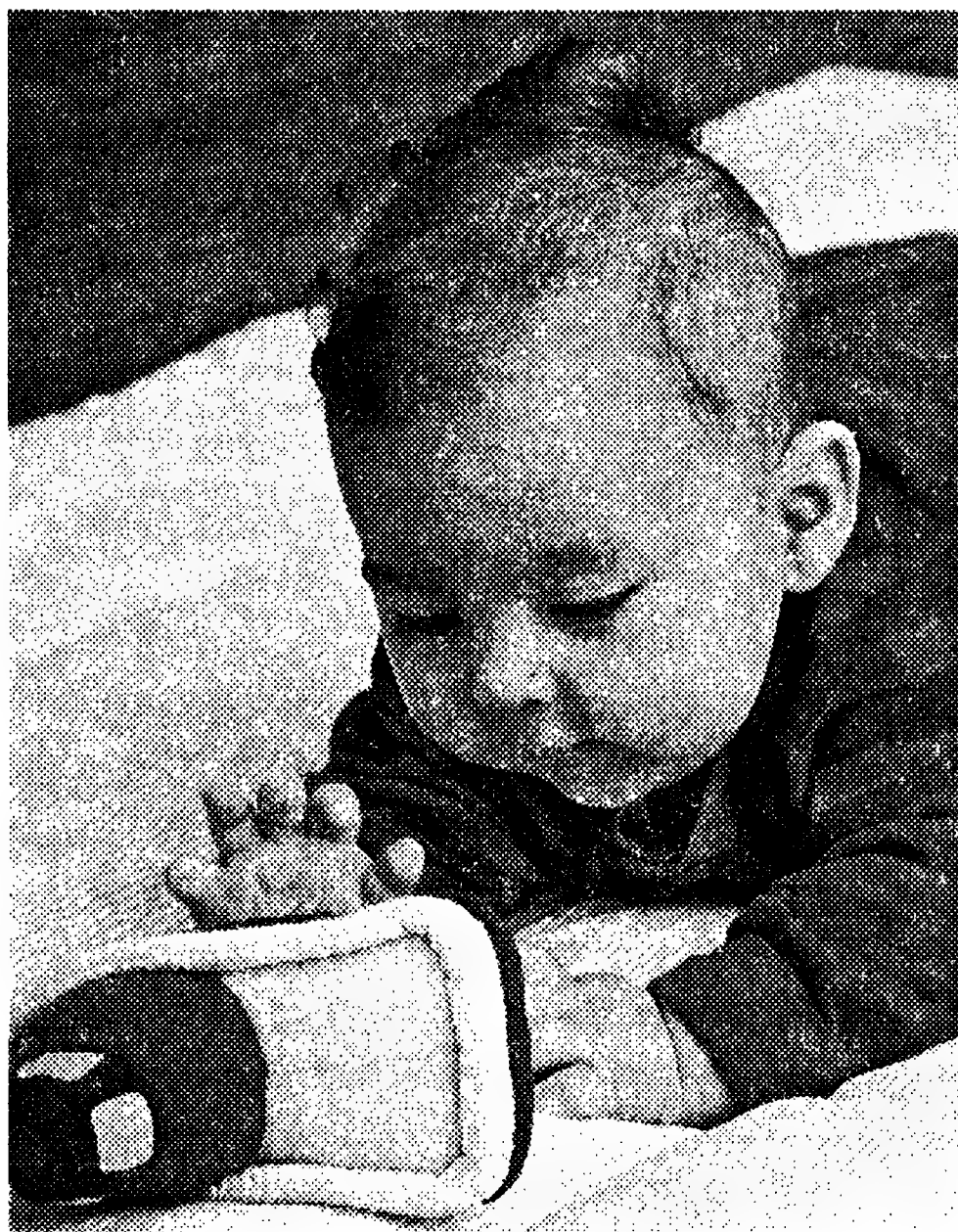
Назовите три или четыре другие повседневные ситуации, в которых используется способность оценивать глубину.

Какой из видов информации использует младенец, оценивающий глубину? Это область активных исследований, поэтому я могу дать лишь предварительный ответ. К настоящему времени известно, что уже к 3-месячному возрасту ребенок использует кинетические признаки, бинокулярные признаки начинают исполь-

зоваться примерно к 4 месяцам; и в самую последнюю очередь, возможно, к 5–7 месяцам, используется графические (монокулярные) признаки (Bornstein et al., 1992).

У меня нет достаточной возможности рассказать об исследованиях по каждому из этих трех видов информации, поэтому позвольте мне сосредоточиться на самой широкой и самой интересной линии исследования, которая изучает использование кинетических признаков. В своем раннем и очень талантливом исследовании Элеанора Гибсон и Ричард Уолк (Gibson & Walk, 1960) разработали приспособление, которое называется *визуальной пропастью*. Как вы видите на рис. 5.3, это устройство представляет собой большой стеклянный стол с дорожкой посередине.

На одной стороне дорожки находится клетчатая доска сразу под стеклом; на другой стороне — «пропасть» — клетчатая доска несколькими футами ниже стекла. Ребенок может оценить глубину несколькими способами, но в первую очередь полезны именно кинетические признаки, поскольку ребенок видит, что ближайшая поверхность движется быстрее, чем дальняя. Если у ребенка отсутствует восприятие глубины, то он спокойно будет ползать по обеим сторонам дорожки, но если он может оценивать глубину, то он не захочет выползать на сторону «пропасти».



Способность оценивать глубину — один из многих навыков, которому 5-месячный Петер должен научиться для того, чтобы протянуть руку и взять игрушку. Как далеко находится игрушка? Достаточно ли она близко лежит, чтобы достать рукой?

Поскольку младенцы должны были уметь ползать, для того чтобы они могли участвовать в эксперименте Гибсон и Уолка, все испытуемые были старше 6 месяцев. Большинство этих младенцев не пересекали область пропасти, но соглашались выползти на неглубокую сторону. Другими словами, 6-месячные дети воспринимают глубину.

Что же известно о более маленьких детях? Традиционная процедура визуальной пропасти не может дать нам ответ, поскольку ребенок должен уметь ползать для того, чтобы «сообщить нам», умеет ли он оценивать глубину. Исследователи изучали использование кинетических признаков при помощи наблюдения за реакцией детей на приближающиеся объекты. Чаще всего ребенок смотрел съемку объекта, который двигался по направлению к нему, создавая ощущение столкновения. Если младенец способен воспринимать глубину, он уклонится, сдвинется в сторону или моргнет, когда объект приблизится слишком близко. Моргание отмечалось у 3-месячных детей (Yonas & Owsley, 1987). Большинство экспертов в настоящее время полагают, что это нижний возрастной предел для восприятия глубины.

На что дети смотрят. Несмотря на то что ребенок не может сразу оценить глубину, с самых первых минут жизни его поведение управляется визуальной информацией. Известно, что дети смотрят на окружающий мир избирательно. Как говорит Маршалл

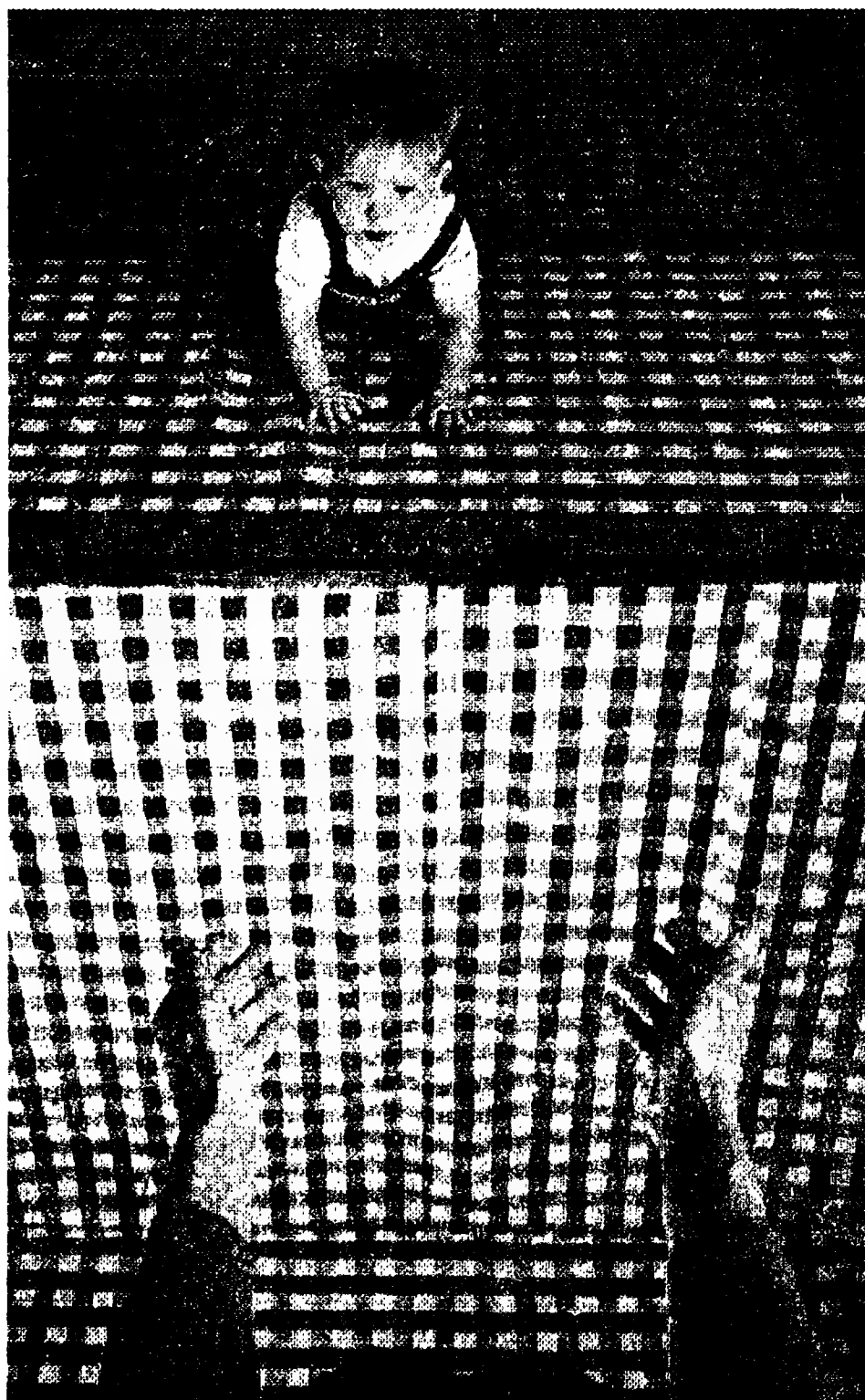


Рис. 5.3. В эксперименте с приспособлением «визуальная пропасть», который использовали Гибсон и Уолк, мать пытается «завлечь» своего ребенка в «пропасть». Но поскольку ребенок может воспринимать глубину, он думает, что упадет, если двинется навстречу маме, поэтому он остановился в замешательстве

Хейт (Haith, 1980), существуют «правила, по которым дети смотрят». Кроме того, эти правила меняются с возрастом.

В первые два месяца визуальное внимание ребенка сосредоточено на том, *где* объекты находятся в мире (Bronson, 1991). Дети сканируют мир вокруг себя, конечно, не очень гладко или эффективно, но тем не менее постоянно и даже в темноте. Это общее сканирование продолжается до тех пор, пока они не приходят к осознанию контраста резкий свет/темнота, что обычно означает границу объекта. Если ребенок однажды обнаруживает такую границу, он прекращает поиск и перемещает глаза вдоль и вокруг границы. Движения также привлекают внимание ребенка в этом же возрасте, поэтому он будет смотреть на предметы, которые движутся, а также на предметы, имеющие четкий светотеневой контраст.

Эти правила меняются в период между 2 и 3 месяцами, возможно, потому что кора головного мозга на этом возрастном промежутке более хорошо развита. Примерно к этому времени внимание ребенка переключается, и его уже интересует не *где* объект находится, а *что* это за объект. Другими словами, ребенок переходит от стратегии преимущественного определения *положения* предметов к стратегии преимущественного *распознавания* предметов. Дети этого возраста начинают активно сканировать по поверхности всего предмета, а не фиксируются на границах. В результате они проводят больше времени, рассматривая внутренние признаки конкретного предмета или ряда предметов, и поэтому способны лучше распознавать объекты.

Что удивительно в этом сдвиге, так это количество деталей, на которые младенцы способны реагировать и которые могут различать. Они замечают, расположены ли две картинке горизонтально или вертикально, они могут установить различия между картинками с двумя и тремя предметами и четко распознают паттерны, даже такие исключительно абстрактные, как «большой предмет над маленьким».

Эти наблюдения особенно хорошо иллюстрирует одно раннее исследование из работы Альберта и Роуз Карон (Caron & Caron, 1981), которые использовали стимулы, показанные на рис. 5.4, в эксперименте на привыкание. Детям впервые показывали серии картинок, наподобие тех, что обозначены как *обучающие стимулы* на рис. 5.4. Стимулы были расположены в определенном порядке. Пример, указанный на рисунке, представляет собой паттерн «маленький над большим». После того как ребенок прекращал интересоваться этими обучающими картинками (т. е. после



Рис. 5.4. В этом эксперименте исследователи сначала вырабатывали у ребенка привыкание к набору обучающих стимулов («маленькие объекты над большими»), затем показывали каждому ребенку два проверочных стимула: один, который имел такой же паттерн, как и обучающий стимул (А) и другой, который содержал другой паттерн (В). Дети в 3 и 4 месяца демонстрировали возобновленный интерес к стимулу В, но не к стимулу А, что указывает на то, что они обращают внимание на паттерн, а не только на отдельные стимулы (Источник: Caron, A. J., and Caron, R. F., «Processing of Relational Information as an Index of Infant Risk», *Pre-term Birth and Psychological Development*, S. Friedman and M. Sigman, eds. 1981 Academic Press. By permission)

привыкания), Карон и Карон показывали ему другую картинку («проверочный стимул»), на которой был изображен либо такой же паттерн, либо другой, как, например, указанный в нижней части рис. 5.4. Если ребенок действительно выработал реакцию привыкания к паттерну на исходных картинках («маленький над большим»), он покажет лишь небольшой интерес к стимулам, подобным проверочному стимулу А («Ну вот, опять те же скучные маленькие предметы над большими»), но он возобновит утраченный интерес к проверочному стимулу В («Ага, это что-то новенькое!»). Карон и Карон обнаружили, что 3–4-месячные дети реагировали точно так же. Поэтому даже в младенческом возрасте дети обнаруживают и различают паттерны, а не только отдельные стимулы.

Вопрос для размышления

Значит ли это, что исследователи должны больше верить матерям и отцам, когда они описывают своих младенцев и то, на что они способны? Каким образом следует ученым соотносить личный опыт и исследовательские данные?

Восприятие лица: пример реакции на сложный паттерн. Исследователей, изучающих особенности восприятия младенцев, всегда особенно интересовал вопрос, как ребенок воспринимает лица. Причина этого интереса кроется не только в очевидной связи этого вопроса с детско-родительскими отношениями, но и в высокой вероятности того, что наличие встроеного предпочтения лиц или форм наподобие лица — это вариант теперь уже известной нам темы нативизма/эмпиризма. После 30 лет исследований мы еще не получили всех ответов. Более того, исследования все время преподносят новые сюрпризы. Вот пример того, что мы считаем известным в этой области.

Во-первых, существует лишь небольшое указание на то, что лица являются областью исключительного интереса для младенцев, и ранние предположения многих нативистов не получили подтверждения. То есть дети не всегда предпочитают смотреть на лица, а не на другие сложные картинки.

Во-вторых, среди лиц дети явно предпочитают одни другим. Они предпочитают *привлекательные* лица (интригующий результат, который мы обсудим в тексте «Исследования показывают» чуть дальше), это выглядит так, как будто ребенок с самых первых часов жизни предпочитает лицо матери. Этот факт мог бы стать большим сюрпризом для психологов, хотя для вас, возможно, никакого сюрприза в этом нет.

В течение многих лет я говорила моим друзьям и родственникам, что четкие экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дети не могут узнавать лица своих матерей по крайней мере до 1 или 2 месяцев, но могут мгновенно узнать мать по звуку или запаху. Никто из моих родственников или друзей не верил мне; они говорили: «Мне все равно, что говорят исследования. Я знаю, что мой ребенок сразу же мог узнавать мое лицо». Действительно, это выглядит так, как если бы они были правы, а старые исследования (и я) ошибались.

Некоторые исследования, проведенные в последнее время, подтверждают эти данные (Pascalis et al., 1995). Одной из самых информативных и четких работ в этой области является исследование Гэйл Уолтон и ее коллег (Walton et al., 1992). Уолтон записывала на видеопленку лица 12 матерей новорожденных и затем соотносила каждое из этих лиц с лицом другой женщины, у которой цвет лица, волос, глаз

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

**Предпочтение детьми привлекательных лиц:
исследования Ланглойс**

Множество исследований, посвященных особенностям восприятия у младенцев, в настоящее время склоняется к выводу о том, что гораздо больше способностей и предпочтений оказываются врожденными, чем мы считали ранее. Среди новых работ одной из самых удивительных и интригующих считается исследование Джудит Ланглойс, посвященное восприятию младенцами привлекательных лиц. Ланглойс обнаружила, что уже 2-месячные дети будут смотреть дольше на лицо, которое взрослые считают привлекательным, чем на лицо, которое взрослые расценивают как менее привлекательное.

В первом исследовании из этой серии Ланглойс и ее коллеги (Langlois et al., 1987) протестировали 2–3-месячных и 6–8-месячных детей. Каждому ребенку, пока он сидел на коленях у матери, показывали пары цветных слайдов 16 взрослых женщин европейской внешности. Половина из этих женщин оценивалась взрослыми как привлекательные, половина — как непривлекательные. В каждом испытании ребенок видел на экране два слайда одновременно, причем каждое лицо было примерно естественной величины. Экспериментатор смотрел через отверстие в экране и подсчитывал количество секунд, в течение которых ребенок смотрит на каждую картинку. Ребенку предъявляли пары двух привлекательных лиц, двух непривлекательных лиц и смешанные пары. В последнем случае даже 2- и 3-месячные дети смотрели дольше на привлекательные лица.

Одна из замечательных черт этого исследования заключается в том, что исследователи использовали множество привлекательных и непривлекательных лиц. В своем последнем исследовании Ланглойс внесла еще большее разнообразие, используя картинки белых женщин и мужчин, а также лица афроамериканских женщин и лица детей (Langlois et al., 1991). И снова она обнаружила, что из всех пар лиц дети смотрели дольше на те, которые были отнесены взрослыми к разряду привлекательных.

В другом исследовании, посвященном той же теме, Ланглойс изучала взаимодействие годовалых детей со взрослыми, которые надевали привлекательные или непривлекательные маски (Langlois et al., 1990). Она обнаружила, что начинающие ходить дети демонстрировали больше позитивных эмоциональных реакций, меньше реакций избегания и большую вовлеченность в игру с незнакомым человеком в привлекательной маске. Эти же годовалые дети с большей охотой играли с привлекательными, чем с непривлекательными куклами.

и прическа были такими же, как и у матери. Каждому ребенку предъявляли одну картинку посредством модифицированной техники предпочтения. Дети могли продлить предъявление картинки посасывая пустышку. Экспериментатор мог затем подсчитать, как часто дети совершали сосательные движения для того, чтобы удержать предъявление фотографии матери, по сравнению с частотой сосания при предъявлении фотографии другой женщины. На рис. 5.5 вы можете видеть, что дети, которым от роду 1 или 2 дня, предпочитали смотреть на своих матерей. Уолтон также получила определенную предварительную информацию, суть которой сводилась к тому, что дети не различают или не выбирают лица своих отцов в таком раннем возрасте даже в тех случаях, когда отец проводит больше времени с ребенком, чем мать.

Трудно представить, какой вид приобретенного опыта мог бы объяснить подобное предпочтение в 2-месячном возрасте. В самом деле, эти данные позволяют предположить, что существует врожденный критерий для «правильной» или «желательной» формы и конфигурации у представителей нашего биологического вида и что мы просто предпочитаем те образы, которые лучше соответствуют этому критерию. Действительно, в поддержку этого предположения Ланглойс обнаружила, что лица, которые дети (и взрослые) считают наиболее привлекательными и предпочитают рассматривать, являются лицами, представляющими, если можно так выразиться, среднее математическое человеческих лиц (Langlois & Roggman, 1990; Langlois et al., 1994), т. е. это лица, которые отличаются строгой симметрией и правильностью. Эти предпочтения оказывают реальное влияние на способы взаимодействия родителей и младенцев, на оценку и поведение учителей, других взрослых и сверстников по отношению к привлекательным и непривлекательным детям. Например, Ланглойс и ее коллеги (Langlois et al., 1995) обнаружили, что матери тех младенцев, которых жюри оценивает как наиболее привлекательных, демонстрируют больше любви и внимания по отношению к новорожденным по сравнению с матерями тех младенцев, которые были оценены жюри как менее привлекательные. Ланглойс также обнаружила, что, по данным многочисленных исследований, привлекательные дети оцениваются как более компетентные, лучше приспособленные и более социально привлекательные. Они имеют меньше негативных и больше позитивных взаимодействий со сверстниками и взрослыми и получают больше внимания и поддержки (Langlois et al., 1997). В общем и целом результаты Ланглойс поднимают целый пласт волнующих и сугубо практических вопросов.

Средняя продолжительность наблюдения

	2–3-месяч- ные дети	6–8-месяч- ные дети	Мужчины и женщины	Чернокожие женщины	Лица детей
Привлекательные лица	9,22*	7,24*	7,82*	7,05*	7,16*
Непривлекательные лица	8,01	6,59	7,57	6,52	6,62

Langlois et al., 1987; from Table 1, p. 365; Langlois et al., 1991, Table 1, p. 81.

* Различие между привлекательными и непривлекательными лицами статистически достоверно.

Это поразительные данные. Очевидно, что ребенку приходится *узнавать* черты лица матери в первые часы после рождения. Но как же такое возможно? Может быть, происходит запечатление первого лица, которое ребенок видит после рождения? Если это так, то тогда на данный процесс должна оказывать влияние процедура рождения или количество контактов, которые ребенок имел с различными людьми. В частном госпитале, где родились испытуемые Уолтон, дети проводят около часа со своими матерями сразу же после рождения, даже когда роды осуществляются посредством кесарева сечения, поэтому лицо матери — это обычно первое лицо, которое видит ребенок. Было бы очень интересно узнать, можно ли получить аналогичные результаты, если первым лицом, какое увидит ребенок, будет лицо другого человека, или в том случае, если мать и младенец проведут вместе

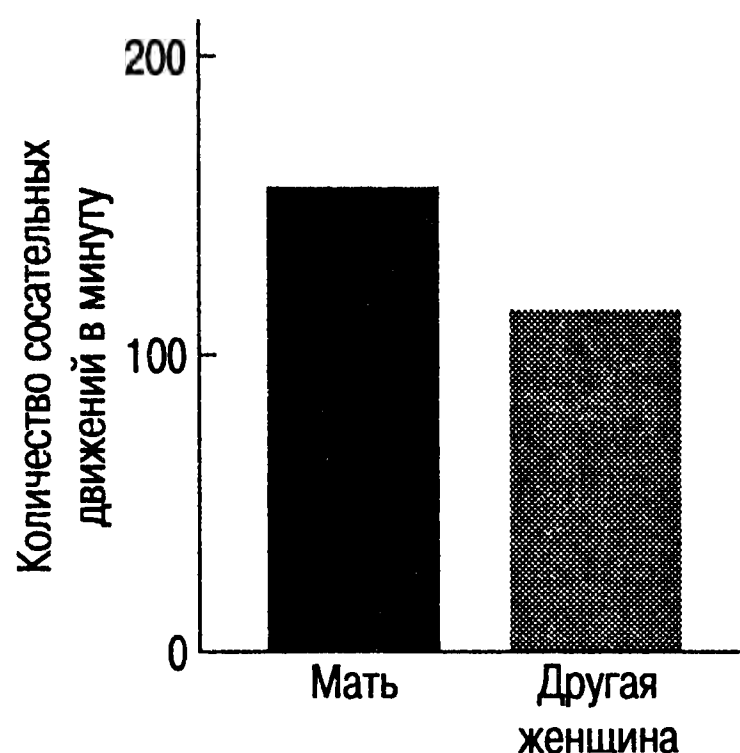


Рис. 5.5. В этом исследовании участвовали дети, возраст которых на момент тестирования составлял 12–36 часов. Они сосали интенсивнее, когда видели фотографию матери, чем когда демонстрировалась фотография другой женщины, очень похожей на нее. Это явилось свидетельством того, что младенцы могут отличать одно лицо от другого

(Источник: Walton et al., 1992, p. 267)

только момент после родов. Как это часто бывает, данное исследование отвечает на один вопрос, но гораздо больше вопросов поднимает.

Помимо вопроса о предпочтении нам также придется ответить на вопрос, на что дети смотрят, когда сканируют лицо. Создается впечатление, что дети до 2-месячного возраста смотрят в основном на абрис лица (от прически до подбородка). Это предположение подтверждается результатами исследования Паскалиса и его коллег (Pascalis et al., 1995), продемонстрировавшими, что новорожденные не могут отличить лицо матери от лица незнакомой женщины, если ее волосы были закрыты. После 4 месяцев, однако, покрытые волосы не влияли на способность ребенка узнавать маму. В общем, дети начинают фокусироваться на чертах лица, особенно глазах, примерно в 2–3 месяца — это еще один пример базовой смены правил в 2 месяца.

Слух

Когда мы переходим от зрения к слуху, мы находим весьма интригующие указания на то, что младенцы не только проводят исключительно тонкие различия между конкретными звуками, но также обращают внимание на паттерны.

Различение звуков речи. Одним из главных вопросов, на который нам придется ответить, касается того, насколько рано ребенок может провести различия между различными звуками речи. Это имеет очевидное отношение к развитию речи, поскольку ребенок не может научиться говорить до тех пор, пока он не слышит отдельные звуки как отличающиеся друг от друга. Исследователи, изучающие восприятие, также занимаются этим вопросом, поскольку ответы могут сообщить нам о том, что может быть встроено в нервную систему. Многие из этих исследований довольно техничные, но я постараюсь объяснить вам, почему психологи считают полученные результаты чрезвычайно важными.

Для начала исследователи установили, что уже в 1 месяц дети могут различить такие звуки речи, как [па] и [ба] (Trehub & Rabinovitch, 1972). Исследования, которые использовали условную реакцию поворота головы, показали, что, возможно, в 6-месячном возрасте дети могут отличить «слова» из двух слогов, например *бада* и *бага*, и могут даже отреагировать на слог, который скрыт внутри цепочки других слогов, например *тибати* или *кобако* (Fernald & Kuhl, 1987; Goodsitt et al.,

1984; Morse & Cowan, 1982). Еще более поразительно, что ребенку неважно, каким голосом произнесен звук. К 2 или 3 месяцам дети воспринимают определенные звуки как одинаковые вне зависимости от того, сказаны они мужским, женским или детским голосом (Marean et al., 1992).

Получены впечатляющие доказательства того, что младенцы слышат довольно тонкие вариации звуков речи не только в позиции начала слова, но также и в других вокальных позициях. Еще более поразительно, что дети могут лучше, чем взрослые, различать некоторые виды звуков речи. Каждый язык использует только определенный набор из всех возможных звуков речи. Например, японцы не используют звук [i], который присутствует в английском языке; испанцы проводят другие различия между *t* и *d*, чем принято в английском. Оказывается, что к 6-месячному возрасту дети могут точно различить все звуковые контрасты, которые встречаются в *любом* языке, включая звуки, которые не присутствуют в их родном языке. Примерно к 6-месячному возрасту они начинают терять способность различать пары гласных, которые не встречаются в том языке, который они слышат; к 1 году начинает угасать способность различать противопоставления согласных неродного языка (Polka & Werker, 1994).

Самые удачные доказательства в этой области получены из работы Джанет Уеркер и ее коллег (Werker & Desjardins, 1995; Werker & Tees, 1984). Они предъявляли 6- и 10-месячным младенцам различные пары согласных звуков, куда были включены звуки английского языка (*ba* и *da*); звуки из языка салиш североамериканских индейцев (*ki* и *qi*); и звуки из хинди, языка индийского субконтинента (*ta* и *ta*).



В 2-недельном возрасте Роза уже может отличать лицо своей матери от лица другой женщины, она также может узнавать маму по голосу и запаху

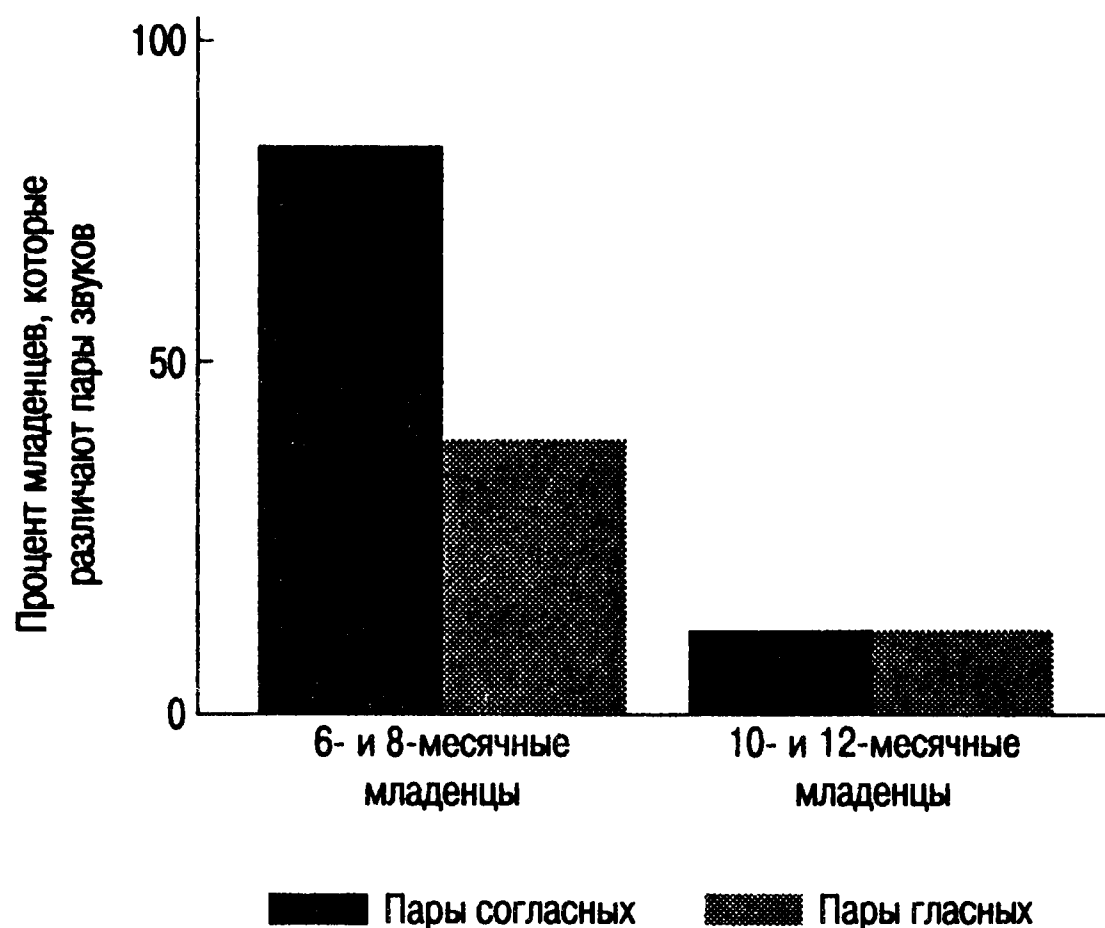


Рис. 5.6. Эти данные из исследований Уеркер достоверны для детей, которые воспитываются в англоговорящих семьях, но Уеркер получила сходные результаты, изучая детей в семьях с языком хинди и салиш. В каждом случае 6-месячные дети могут все еще «слышать» различия между парами согласных, которые не встречаются в их родном языке, но к 12 месяцам эта способность в основном исчезает. Способность различать пары гласных неродного языка исчезает еще раньше

(Источник: «Listening to Speech in the First Year of Life: Experimental Influences on Phoneme Perception» by Werker and Desjardins, *Current Direction in Psychological Science*, Vol. 4, No. 3 (June 1985), p. 80, Fig. 2. By permission of Cambridge University Press)

Другим младенцам предъявлялись противопоставления гласных английского и немецкого языков. Рис. 5.6 показывает результаты исследования детей, которые воспитываются в англоговорящих семьях и которым предъявлялись противопоставления звуков, не встречающихся в английском языке. Как вы видите, к 6 месяцам эти дети могли легко слышать различия между парами согласных неродного языка, но уже потеряли способность различать иностранные гласные. Младенцы в 10 и 12 месяцев уже не различали ни один вид противопоставлений. Аналогично Уеркер обнаружила, что 12-месячные младенцы, находящиеся в языковой среде хинди, могут легко различать противопоставления на хинди, но не на английском. То есть каждая группа младенцев теряет способность различать только те пары, которые не встречаются в родном языке.

Мне кажется, что эти данные полностью согласуются с тем, что нам известно о паттерне стремительного, очевидно, запрограммированного роста синапсов в первые месяцы жизни, на смену которому приходит синаптическое упрощение. Первоначально создается множество связей, которые позволяют проводить различия по всему возможному звуковому континууму, но закрепляются или сохраняются только те проводящие пути, которые действительно используются в родном языке.

Различение голоса. Новорожденные также способны различать отдельные голоса. Де Каспер и Файфер (DeCasper & Fifer, 1980) обнаружили, что новорожденный может выделить голос матери из других женских голосов (но не голос отца из других мужских голосов) и предпочитает голос матери. Это предпочтение легко объяснимо, поскольку ребенок мог слышать голос матери, будучи еще в утробе. Тем не менее тот факт, что ребенок уже к моменту рождения может отличить голос матери от голоса незнакомой женщины, кажется поразительным.

К 6 месяцам дети уже знают, какой голос должен принадлежать какому лицу. Если младенца этого возраста поставить в ситуацию, в которой он будет видеть папу и маму и одновременно слышать запись голоса одного из них, то он будет смотреть в направлении того из родителей, чей голос он слышит (Spelke & Owsley, 1979).

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Дети обучаются звуковым паттернам еще в утробе матери

Способность узнавать сложные звуковые паттерны представлена еще до рождения. Исследование Антони де Каспера (DeCasper & Spence, 1986) является особенно поразительным примером. Беременные женщины в ее эксперименте читали вслух какую-либо детскую сказку каждый день в течение последних шести недель беременности. После рождения младенцам проигрывалась запись голоса матери, читающей либо эту же самую сказку, либо другую незнакомую сказку, чтобы сравнить, какую младенец предпочитает. Новорожденные отчетливо предпочитали звучание истории, которую они слышали, находясь в утробе матери.

В более современном исследовании де Каспера (DeCasper et al., 1994), проведенном во Франции, беременные женщины, участвующие в эксперименте, вслух декламировали короткое детское стихотворение ежедневно на 33-й и 27-й неделе беременности. На 38-й неделе проигрывалась запись либо того же самого стихотворения, либо другого и измерялась частота сердечных сокращений плода. Де Каспер обнаружил, что частота сердечных сокращений снижалась во время прослушивания записи знакомого стихотворения, а во время прослушивания незнакомого стихотворения этого не происходило. Исследования со всей очевидностью показывают, что основные компоненты слуховой системы хорошо развиты уже за несколько недель до рождения. Они также говорят нам о том, что даже на последних неделях беременности плод уже обращает внимание на сложные паттерны звуков и различает их.

Различение других звуковых паттернов. К настоящему моменту собрано достаточно доказательств того, что младенцы с самого начала обращают внимание на паттерны или последовательности звуков. Например, Сандра Трехуб и ее коллеги (Trehub et al., 1984; 1985) обнаружили, что уже в 6 месяцев дети слышат мелодии и узнают паттерны. Трехуб обучала 6-месячных младенцев поворачивать голову по направлению к проигрывателю, откуда звучала одна из шести мелодий, и затем предъявляла детям мелодии, которые отличались по нескольким параметрам. Дети продолжали поворачивать голову, реагируя на новую мелодию, если она имела похожий контур (ноты, восходящие вверх и вниз в одинаковой последовательности) и была приблизительно той же высоты. Реакция была совершенно иной, если контур изменялся или если ноты были гораздо выше или громче. Таким образом, как и в отношении зрительных паттернов, в первые несколько месяцев жизни дети обращают внимание и реагируют не только на отдельные звуки. Такой паттерн восприятия, по-видимому, представлен еще до рождения (подробнее об этом вы прочтете в тексте «Исследования показывают»).

**Комбинирование информации,
поступающей от различных видов ощущений**

Я описывала каждое ощущение отдельно, как если бы мы воспринимали мир только посредством одного вида ощущения в каждый момент времени. Но если вы задумаетесь о способах получения и восприятия информации, то поймете, что вы редко получаете информацию только от одного вида ощущения в каждый момент



Хотя 7-месячная Лесли не смотрит на свою игрушку, когда ее жует, тем не менее она приобретает определенные знания о том, как игрушка должна выглядеть, основываясь на ощущениях во рту и руках, — пример кросс-модальной передачи

времени. Обычно вы получаете *одновременно* и звук, и зрительный образ, прикосновение и зрительный образ или еще более сложные комбинации запаха, зрительного образа, прикосновения и звука. Психологи хотели бы узнать, насколько рано младенец может комбинировать и интегрировать из различных видов ощущений такую информацию, чтобы узнать, например, какие движения рта сочетаются со звуками? Еще более сложный вопрос: насколько рано ребенок может, получив информацию от одного органа чувств, перевести эту информацию в другой орган чувств (например, в каком возрасте ребенок может узнать игрушку, которую он видел, но никогда не трогал, исключительно только по тактильному ощущению)? Первое из этих двух умений обычно называется **интерсенсорной интеграцией**, тогда как последнее — **кросс-модальной передачей** (или интермодальной передачей).

Пиаже полагал, что оба этих умения появляются к концу первого года жизни, только после того, как младенец накопил большой опыт во взаимодействии с отдельными объектами и одновременно узнал, как они выглядят, звучат и что представляют собой на ощупь. Другие теоретики, включая Джеймса и Элеанору Гибсон, полагают, что определенная интерсенсорная интеграция или даже передача уже представлена к моменту рождения. Ребенок затем полагается на этот врожденный набор умений во взаимодействии со специфическими объектами. Исследования склоняются к точке зрения Гибсонов: эмпирические данные показывают, что кросс-модальная передача возможна уже к 1 месяцу и становится шире к 6 месяцам (Rose & Ruff, 1987).

Например, если вы привяжете бугристый или гладкий шарик к соске ребенка и дадите либо то, либо другое нескольким детям пососать, вы можете наблюдать кросс-модальную передачу при помощи техники предпочтения Фанца: показывая детям картинки, на которых изображены эти шарики, вы можете установить, на какую из двух картинок дети смотрят дольше. В одном из ранних исследований с использованием этого метода МелтцOFF и Бортон (Meltzoff & Borton, 1979) установили, что дети в возрасте 1 месяца предпочитали смотреть на картинку с изображением того предмета, который они сосали раньше. В аналогичном современном исследовании Кайе и Бауэр (Kaye & Bower, 1994) продемонстрировали наличие кросс-модальной передачи у младенцев в возрасте 12 часов — серьезный аргумент в пользу нативистов.

У более старших детей можно легко доказать наличие интерсенсорной интеграции и передачи не только между тактильным ощущением и зрительным образом, но и между другими модальностями, например между звуком и зрительным образом. Например, Элизабет Спелке в нескольких блистательных экспериментах показала, что 4-месячные младенцы могут связать звуки ритмов с движением (Spelke, 1979). Она демонстрировала детям одновременно два фильма, на одном из которых прыгала игрушечная кенгуру, на другом ослик, причем один из животных прыгал в более быстром темпе. Между двумя экранами был расположен громкоговоритель, и дети слышали запись звуков ритмических прыжков, которые соотносились с частотой прыжков одного из животных. В этой ситуации дети предпочитали смотреть фильм, в котором частота прыжков соотносилась со звуками записи.

Еще более поразительная иллюстрация этого же самого процесса содержится в работе Джеффри Пайкенса (Pickens, 1994). Он демонстрировал 5-месячным детям два фильма один за другим, на каждом из которых был изображен поезд,двигающийся по рельсам. Кроме того, громкоговоритель проигрывал звуки мотора различных видов, например звук становился постепенно громче (таким образом имитируя приближение) или постепенно угасал (таким образом имитируя удаление). Дети в этом эксперименте смотрели дольше на картинку поезда, движение которого соответствовало звукам мотора на записи. Таким образом, они, возможно, устанавливали связь между паттерном звука и паттерном движения — этот факт демонстрирует не только интерсенсорную интеграцию, но также удивительную осведомленность о том, чем сопровождается движение.

Путем проведения схожих исследований было установлено, что 4-месячные и 5-месячные дети будут смотреть дольше на лицо человека, произносящего тот гласный звук, который дети слышат на записи громкоговорителя, чем на лицо человека, произносящего другой гласный звук (Kuhl & Meltzoff, 1984; Walton & Bower, 1993). Аналогичным образом младенцы более старшего возраста, которым показывают фотографию мужчины и фотографию женщины, будут смотреть дольше на лицо, которое соотносится с половой принадлежностью голоса, звучащего из громкоговорителя, — но только если фотография и голос принадлежат женщине (Roulin-Dubois et al., 1994).

Мне бы не хотелось, чтобы у вас сложилось впечатление, что интерсенсорная интеграция или передача у младенцев является абсолютно автоматическим процессом. Это не так. У 4- и 5-месячных младенцев часто не происходит интерсенсорной интеграции или она наблюдается при особых обстоятельствах (Lewkowicz,

1994). Очевидно, что маленькие дети обладают по крайней мере определенной способностью связывать информацию, которая исходит из нескольких органов чувств. Этот факт поднимает несколько интересных теоретических вопросов. В настоящее время стало совершенно очевидным, что младенцу или ребенку не требуется речь для того, чтобы перевести информацию из одного вида в другой. Тот факт, что уже в первые недели жизни возможна по крайней мере некоторая передача, четко указывает на вероятность того, что *определенные* связи могут быть врожденными, хотя опыт взаимодействия с различными объектами и сочетаниями, без сомнения, также имеет большое значение. Поэтому данная информация обогащает, но не разрешает спора между нативизмом и эмпиризмом.

Игнорирование перцептивной информации: константность восприятия

Все, о чем я сообщила до сих пор, должно убедить вас в том, что дети с самого раннего возраста отличаются особым мастерством, устанавливая разнообразные перцептивные различия. В то же время младенец должен научиться другому, совершенно отличному виду перцептивного мастерства: способности *игнорировать* определенные виды перцептивной информации. В частности, ребенок должен усвоить набор правил, которые мы называем **константностью восприятия**.

Когда вы видите какого-либо человека, удаляющегося от вас, его изображение на вашей сетчатке становится меньше. Однако вы не видите, что этот человек становится меньше. Вы воспринимаете его как имеющего те же параметры, но удаляющегося от вас. В этом случае вы демонстрируете **константность размера**; вы способны воспринимать размер как постоянный, несмотря на то что изображение на сетчатке изменилось.

Другой вид константности включает способность воспринимать форму объектов как постоянную, несмотря на то что вы смотрите на них под разными углами. Это называется (вполне логично) **константностью формы**. Способность воспринимать цвета как постоянные, даже если изменяется освещение или на объекты падает тень, называется **константностью цвета**.

Взятые вместе несколько специфических видов константности составляют более широкое понятие константности объектов, которое свидетельствует о том, что предметы остаются точно такими же, даже если сенсорная информация, которую вы получаете о них, каким-либо образом изменилась. Дети начинают демонстрировать признаки константности восприятия в 3- или 4-месячном возрасте и развивают эту способность в течение первых нескольких лет жизни. Позвольте мне использовать в качестве иллюстрации константность формы.

Константность формы, возможно, имеет самое прямое отношение к повседневной жизни младенца. Ему необходимо понять, что его бутылочка остается его бутылочкой даже в том случае, если она немного по-другому стоит и поэтому воспринимается как имеющая другую форму; ему необходимо понять, что его игрушки остаются теми же самыми, когда они находятся в различном положении. Кажется, что первые признаки понимания константности объектов уже представлены к 2–3-месячному возрасту. Классическое исследование было проведено Томасом Ба-

уэром (Bower, 1966), который сначала обучал 2-месячных детей поворачивать голову, когда они видели определенный прямоугольник. Затем он предъявлял наклоненные или немного смещенные изображения того же самого прямоугольника и наблюдал, будут ли дети реагировать на эти изображения как на «точно такие же», несмотря на то что образ на сетчатке был на самом деле трапецевидной, а не прямоугольной формы. Двухмесячные дети продолжали поворачивать голову по направлению к этим наклоненным и смещенным прямоугольникам, демонстрируя наличие константности формы.

Один из любопытных моментов в отношении развития перцепции заключается в том, что в более позднем возрасте, когда дети учатся читать, они должны *разучиться* некоторым видам константности формы. Такие пары букв, как *b* и *d*, *p* и *q* или *p* и *b*, имеют одинаковую форму, но перевернуты вверх или вниз, вправо или влево. Поэтому для того, чтобы научиться читать (по крайней мере используя латинские буквы), ребенок должен уделять внимание тому, что он привык игнорировать: вращению буквы в пространстве.

Конечно, обучение чтению — процесс более сложный, чем простое игнорирование константности формы (и я более подробно расскажу об этом в главе 8, когда буду описывать развитие речи). Но нам известно, что те 5-летние дети, которые испытывают трудности с различением зеркальных изображений формы, также испытывают больше трудностей в процессе обучения чтению (Casey, 1986).

Концепция объекта

Усвоение различных видов константности объектов — это только часть более широкой задачи, с которой сталкивается ребенок; он должен также понять природу объектов как таковых. В первую очередь ребенок должен научиться воспринимать определенную комбинацию стимулов как «объекты» в отличие от другой комбинации стимулов. Данный процесс в настоящее время называется *концепцией объектов*. Например, если ребенок видит несколько кубиков на ковре, «знает» ли он, что каждый кубик является отдельным предметом? Воспринимает ли он ковер как объект? Что делает предмет предметом?

Еще более сложным аспектом в процессе возникновения у ребенка концепции объектов является понимание того, что объекты продолжают существовать, даже когда они находятся вне поля зрения. Я знаю, что мой компьютер находится в комнате, даже если я из нее вышла. Знает ли ребенок, что мама продолжает существовать, когда покидает комнату, или что его бутылочка существует, если он роняет ее через край кровати? Понимание этого явления обычно называют *постоянством объекта*.

Восприятие объекта

Наиболее детальная и талантливая работа по восприятию младенцами объектов принадлежит Элизабет Спелке и ее коллегам (Spelke, 1982, 1985; Spelke et al., 1989). Спелке полагает, что дети рождаются с определенным знанием природы объектов. Так, например, по убеждению Спелке, они знают, что если две поверхности соединены друг с другом, то они принадлежат одному объекту; Спелке называет это

принципом соединенных поверхностей. В ходе исследования она (Spelke, 1982) сначала вырабатывала привыкание у 3-месячных детей на серии предъявлений двух объектов; у других детей вырабатывалось привыкание к показам одного объекта. Затем детям предъявляли два объекта, скрепленных вместе, например два кубика, расположенных рядом друг с другом, так что вместе они образовывали прямоугольник. В этих случаях дети, у которых сформировалось привыкание на показ двух объектов, возобновляли интерес, и это ясно показывает, что они «видели» этот объект отличающимся. Дети, у которых было выработано привыкание к показу одного объекта, не возобновляли интерес. Спелке также показала, что дети уже в 2–3 месяца отчетливо осознают, какой вид движений объекты могут совершать, даже если они находятся вне поля зрения. Дети ожидают, что объекты будут продолжать движение по своей первоначальной траектории, и выражают удивление, если движение объекта не соответствует их ожиданиям. Похоже, что они также имеют определенное представление о том, что твердые предметы не могут проходить через другие твердые предметы.

В одном эксперименте Спелке (Spelke, 1991) использовала процедуру, которая схематически изображена на верхней части рис. 5.7. Двухмесячным детям неоднократно демонстрировали серии событий, подобных тем,

Вопрос для размышления

Мне кажется удивительным, что 2-месячный ребенок может настолько понимать материальный мир, чтобы в некоторой степени «знать», что для мяча этот результат — оказаться на другой стороне срединной перегородки — является совершенно неожиданным. А вы также удивлены этим фактом?

что указаны на части рисунка под названием «ознакомление»: мячик перекатывался слева направо и исчезал за экраном. Затем экран убирали, и ребенок мог видеть, что мячик останавливался у стены, расположенной с правой стороны. После того как ребенок пресыщался этой демонстрацией (привыкание), с ним или с ней проводились испытания в двух вариантах: «согласующемся» и «несогласующемся». В «согласующемся» варианте за экраном располагалась вторая стена, последовательность перемещения мячика была такой

же, как и прежде, за исключением того, что теперь, когда экран убирался, мячик можно было увидеть остановившимся у новой стены. В «несогласующемся» варианте мячик незаметно размещался с другой стороны новой стены. Когда экран убирался, то мячик оказывался в предположительно невозможном месте. Дети в этом эксперименте оставались незаинтересованными в условиях согласующегося варианта, но демонстрировали заметный интерес в несогласующихся условиях, как вы можете видеть в нижней части рис. 5.7, на котором представлены результаты данного эксперимента.

Спелке не считает все знания ребенка об объектах врожденными; она полагает, что *некоторые* принципы врожденные, а другие приобретаются в процессе опыта. Другие исследователи, такие как Рене Байларгон (Baillargeon, 1994), считают врожденными не базовые знания, а стратегии обучения. Согласно этой точке зрения, младенцы сначала формируют базовые гипотезы о способе функционирования объектов, т. е. о том, как они двигаются, как соединяются друг с другом. Затем эти ранние базовые гипотезы довольно быстро модифицируются, опираясь на опыт взаимодействия ребенка с объектами. Например, Байларгон полагает, что 2–3-месячные младенцы уже оперируют базовой гипотезой о том, что объект упадет в

отсутствии поддержки, но они не имеют представления о том, какой должна быть эта поддержка. Примерно к 5-месячному возрасту эта базовая гипотеза становится более совершенной, так что дети понимают, что кубик с улыбающимся лицом, изображенный в верхней части рис. 5.8 (а), сохранит устойчивое положение, но кубик, изображенный в нижней части рис. 5.8 (б), упадет (Baillargeon, 1994). Я не могу

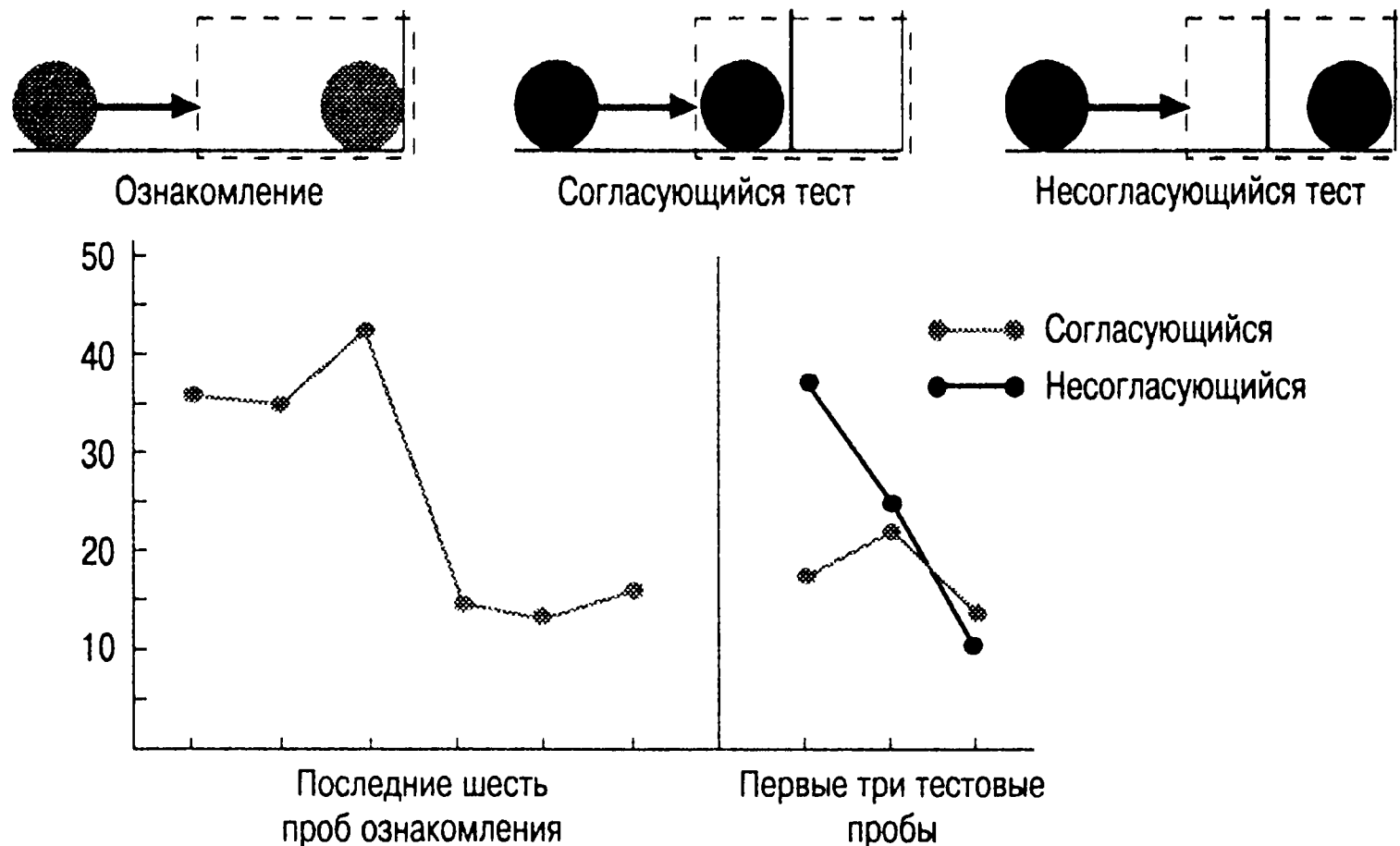


Рис. 5.7. Верхняя часть рисунка показывает схематичное изображение трех демонстраций, которые использовала Спелке. Нижняя часть отражает полученные результаты. Как вы видите, дети прекращали наблюдать за мячом и экраном после нескольких проб ознакомления, но возобновляли интерес в несогласующемся варианте теста — признак того, что дети воспринимали движения мячика как что-то новое или удивительное. Сам по себе факт, что дети находили удивительным несогласующийся тест, служит доказательством того, что младенцы уже в 2-месячном возрасте имеют гораздо больше знаний об объектах и их поведении, чем принято было считать (Источник: E. S. Spelke, from Figures 5.3 and 5.4, «Physical Knowledge in Infancy: Reflections on Piaget's Theory» in *The Epigeneses of Mind: Essays on Biology Cognition*, S. Carey and R. Gelman (eds.). 1991 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. By permission of the publisher and author)

Рис. 5.8. Исследование Рене Байларгона показывает, что 2-месячные и 3-месячные дети думают, что кубик с улыбающимся лицом не упадет в каждом из этих примеров. Но к 5 месяцам они понимают, что только положение на рисунке «а» является устойчивым. В положении «б» кубик упадет (Источник: «How Do Infants Learn About the Physical World» by Baillargeon, R., *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 3, No. 5 (October 1994), p. 134, Fig. 1. By permission of Cambridge University Press)



сказать, кто в конце концов, Спелке или Байларгон, окажется правым в отношении степени врожденности этих форм знания. В любом случае поразительно, насколько рано дети понимают такие сложные вещи о материальном мире.

Постоянство объектов

Изучение восприятия объектов является довольно новой областью исследования. Постоянство объектов, напротив, хорошо исследовано, большей частью потому, что на этом явлении ставился сильный акцент в теории развития Пиаже. Согласно его наблюдениям, неоднократно повторенным его последователями, первый признак того, что ребенок формирует представление о постоянстве объектов, появляется примерно в 2-месячном возрасте. Представьте, что вы показываете ребенку этого возраста игрушку, ставите экран напротив игрушки и убираете ее. Когда вы затем уберете экран, ребенок продемонстрирует определенные признаки удивления, как если бы он знал, что за экраном что-то должно быть. Таким образом, кажется, что ребенок имеет зачаточное представление о постоянстве объектов. В то же время младенцы этого возраста не стремятся искать игрушку, упавшую через край кровати или исчезнувшую за одеялом или за экраном, — паттерн реакции, из которой родители извлекают свою выгоду в тех случаях, когда младенец беспокоится по поводу какой-либо игрушки или объекта, который он не может достать, или когда родители хотят, чтобы младенец прекратил баловаться с каким-либо предметом. Родители могут просто убрать предмет из поля зрения малыша — с глаз долой, из сердца вон!

Примерно к 6–8-месячному возрасту картина начинает меняться. Дети начинают выглядывать через край кровати, если игрушка упала или просыпалась еда (дети этого возраста могут вывести родителей из себя, играя в «ой, упало», сидя на высоком стульчике). Уже в полгода младенцы начинают искать частично спрятанные предметы. Если вы положите любимую игрушку ребенка под материю, но так, что часть ее будет высовываться, младенец потянется за игрушкой, и это позволяет предположить, что в некотором смысле младенец «понимает», что весь объект находится там, хотя он может видеть только его часть. Однако, если вы полностью закроете игрушку материей или поставите за экран, младенец прекратит поиски и не потянется за ней, даже если он видел, как вы накрывали игрушку материей, — паттерн, который продемонстрирован на рис. 5.9.

На возрастном промежутке примерно между 8-м и 12-м месяцами этот паттерн поведения меняется. В этом возрасте стратегия «с глаз долой, из сердца вон» перестает работать. Младенцы этого возраста будут стремиться искать игрушку, которая полностью скрыта под материей или спрятана за экраном. Таким образом, примерно к 12 месяцам большинство младенцев усваивают основное правило: объекты продолжают существовать даже тогда, когда их не видно.

Постоянство объектов интригует исследователей и теоретиков отчасти потому, что эта тема создает некий мост между изучением восприятия и изучением раннего когнитивного развития. Многих поражает возможная связь между появлением понимания постоянства объектов и ранней привязанностью младенца. Вполне логично предположить, что определенный вид постоянства объектов необходим для

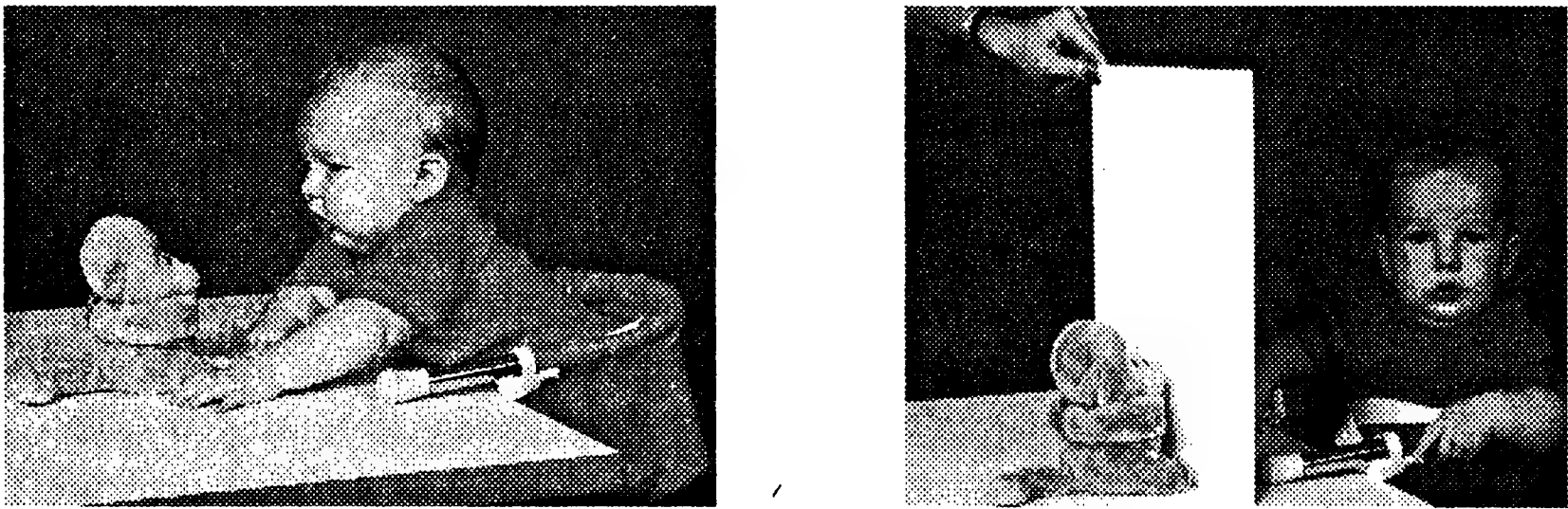


Рис. 5.9. Типичная реакция 7–8-месячного ребенка на стандартный тест постоянства объектов. Младенец прекращает интересоваться игрушкой, как только перед ней поставили экран, и не демонстрирует никаких признаков осведомленности о том, что игрушка все еще за экраном. Более старшие дети будут продолжать поиски или отодвинут экран в сторону, чтобы достать игрушку. (Обращаю ваше внимание на тип сиденья, изображенного на фотографии. Поскольку такое сиденье представляет опасность, я настоятельно не рекомендую его использовать)

того, чтобы ребенок смог сформировать привязанность к конкретному человеку, например к отцу или матери. Поскольку мы знаем, что стойкая привязанность не появляется до 5 месяцев, т. е. как раз до того времени, когда ребенок начинает демонстрировать признаки понимания постоянства объектов, связь кажется обоснованной. Для большинства из нас будет интересно и удивительно узнать, что непосредственная проверка данной гипотезы не выявила признаков существования этой каузальной связи. Все же проблема может заключаться в техниках исследования, а не в гипотезе. Как говорит Джон Флавелл: «Как ребенок может постоянно тосковать и искать какого-либо человека, если его когнитивное развитие не позволяет составить ментальную репрезентацию этого человека в его отсутствие?» (Flavell, 1985, p. 135). Я считаю рассуждения Флавелла убедительными, но, как всегда, нам придется дождаться результатов будущих исследований.

Восприятие социальных сигналов

До сих пор я говорила почти исключительно о восприятии детьми физических объектов и их качеств. Даже описывая способности младенца различать лица, я причисляла эти лица к разряду чисто физических объектов с фиксированными качествами, такими как особенности глаз, линия волос и т. п. Но, безусловно, лица людей посылают и *социальные* сигналы в виде различной эмоциональной экспрессии. Вариации интонации голоса и язык тела аналогичным образом обладают социальными свойствами. Они являются важной информацией для ребенка, которую он распознает и расшифровывает. Родители, учителя и другие взрослые передают большое количество информации через свою эмоциональную экспрессию. При взаимодействии со сверстниками способность читать эмоции партнера играет существенную роль в любой длительной совместной игре или тонкой адаптации, необходимой для возникновения крепкой дружбы.

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Представление о постоянстве объектов у младенцев Замбии

Пиаже полагал, что появление понимания постоянства объектов у ребенка происходит, согласуясь с неким универсальным правилом. Одним из способов проверить это предположение может стать исследование или тестирование детей, не принадлежащих к западной культуре, в частности младенцев или детей, ранний опыт которых отличается от раннего опыта младенцев, родившихся в Соединенных Штатах или Европе. Лонгитюдное исследование 38 младенцев из Замбии, проведенное Сюзан Гольдберг (Goldberg, 1972), предоставляет нам одно из таких кросс-культурных сравнений.

Двухлетнее наблюдение, проведенное Гольдберг в Замбии, сделало очевидным тот факт, что типичный опыт замбийского ребенка во многих отношениях отличается от опыта большинства младенцев западных стран. Вскоре после рождения замбийский ребенок привязывается специальной перевязью к спине матери. Он проводит очень мало времени на полу или в любом другом положении, дающем возможность свободного передвижения, до тех пор, пока не сможет сидеть, т. е. примерно до 6 месяцев. С этого момента ребенка обычно помещают на матрас во дворе дома. Получив такую возможность, дети могут наблюдать за любой деятельностью, происходящей вокруг дома и у соседей, но при этом они располагают весьма небольшим количеством предметов для игры. Гольдберг отметила, что замбийские матери не считают своей обязанностью обеспечить младенцев предметами для игры или каким-либо образом структурировать их игру. Более того, Гольдберг утверждает, что она редко видела детей, играющих даже с теми предметами, которые могли быть доступны во дворе.

Однако, несмотря на этот весьма ограниченный опыт взаимодействия с предметами, тесты на постоянство объектов показали, что замбийские дети в среднем оказались впереди американских в понимании природы объектов в 6-месячном возрасте. К 9-месячному и 12-месячному возрасту замбийские дети несколько отставали от нормативных данных Соединенных Штатов, но Гольдберг полагает, что это различие связано не с когнитивными недостатками, а с тем фактом, что в этом возрасте замбийские дети довольно равнодушны и пассивны по отношению к объектам, и поэтому проведение достоверного теста становится достаточно трудным. Одно из возможных объяснений заключается в том, что в замбийской культуре, по крайней мере согласно наблюдениям Гольдберг, у детей высоко ценится послушание. Дети с очень раннего возраста учатся особому послушанию в отношении различных запретов. Когда ребенок играет с объектом, который ему запрещается трогать, объект отнимают. Возможно, поэтому младенцы обучаются «не играть» с объектом, находящимся в отдалении. Таким образом, ребенок не пытается двигаться по направлению к игрушке во время теста на постоянство объектов. Это не обязательно означает, что ребенок не достиг последних стадий понимания постоянства объектов; это также может означать, что наш традиционный способ измерения в подобных случаях нуждается в модификации.

Итак, наблюдения Гольдберг иллюстрируют как прочность некоторых основных паттернов развития, так и влияние культуры на способы проявления этих паттернов у детей. Дети в Замбии, по-видимому, очень рано формируют представление о постоянстве объектов, несмотря на то что они располагают небольшой возможностью манипулировать с объектами. В то же время их реакция на объекты находится под влиянием воспитания и опыта.

Различение эмоций в раннем возрасте

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что младенцы начинают уделять внимание подобной социальной/эмоциональной информации примерно в 2–3-месячном возрасте. Например, нам известно, что в этом возрасте младенцы начинают больше улыбаться человеческим лицам, чем лицам кукол или другим неодушевленным объектам, поэтому предполагается, что на этом раннем этапе ребенок уже реагирует на те социальные сигналы, которыми располагает человеческое лицо (Ellsworth et al., 1993; Legerstee et al., 1987). При этом Альберт Карон и его коллеги (Caron, 1997) считают, что дети улыбаются тогда, когда лицо повернуто к ним; если лицо повернуто в сторону, ребенок не улыбается.

Младенцы этого возраста не только по-другому реагируют на лица по сравнению со всеми остальными объектами, они также начинают замечать изменения эмоциональной экспрессии и по-разному реагировать на них. В начальной стадии эмоции успешно различаются ребенком в том случае, если информация о них поступает одновременно по нескольким каналам, например когда ребенок видит определенное выражение лица и слышит такое же эмоциональное выражение в голосе взрослого (Walker-Andrews, 1997). Хавиланд и Лелвика (Haviland & Lelwica, 1987) обнаружили, что, когда лицо и голос матери выражали радость, 10-недельные дети выглядели счастливыми, заинтересованными и пристально смотрели на мать; когда матери выражали печаль, дети демонстрировали усиленное движение ртом или смотрели в сторону; когда матери выражали гнев, некоторые дети сильно плакали, тогда как у других появлялся застывший или «замороженный» взгляд.

К 5–7 месяцам дети уже начинают «считывать» с одного канала, реагируя только на выражение лица или только на тон голоса, даже когда эмоции выражаются незнакомым человеком, а не мамой или папой (Balaban, 1995). Характерно, что дети могут установить различие между счастливым и печальным голосом (Walker-Andrews & Lennon, 1991) и между счастливым, удивленным и испуганным лицом (Nelson, 1987). Также кажется, что дети имеют некоторое предварительное понимание того, что голос и эмоциональное выражение лица обычно появляются вместе. Например, Нельсон Сокен и Анни Пик (Soken & Pick, 1992) показали 7-месячным детям пары лиц, выражающих радость и гнев, и одновременно дети слушали слова, которые произносились либо счастливым, либо гневным голосом. Младенцы смотрели дольше на лицо, которое соответствовало эмоции, выражаемой голосом.

Социальное соотнесение

В конце первого года жизни младенцы делают еще один важный шаг вперед и связывают эмоциональную экспрессию человека с социальным контекстом. Например, 12-месячные младенцы, столкнувшись с новым и потенциально опасным событием, таким как новая игрушка или незнакомый взрослый, могут сначала посмотреть на лицо матери или отца, чтобы проверить эмоциональное выражение взрослого. Если мать выглядит довольной или счастливой, ребенок будет исследовать новую игрушку более спокойно или встретит незнакомого человека с меньшей тревогой. Если мама выглядит озадаченной или испуганной, ребенок воспримет эту

информацию и реагирует на незнакомую ситуацию с эквивалентным страхом или тревогой. Исследователи охарактеризовали это явление как процесс **социального соотнесения** (Walker-Andrews, 1997).

Восприятие эмоций в более позднем возрасте

В дошкольный период эмоциональный словарь детей постепенно увеличивается, так что они различают все больше и больше оттенков эмоциональной экспрессии другого человека. К 4 годам большинство детей могут распознавать выражения лиц и состояния, которые передаются с помощью эмоций радости, печали, злости, любви и страха. Дошкольники также четко устанавливают связь между эмоциями других людей и обстоятельствами, в которых они оказались. Например, ребенок в этом возрасте понимает, что другой человек будет чувствовать печаль, если он проиграет, или радость, если выиграет. Дошкольники также начинают понимать, что некоторые эмоции выражаются в таких ситуациях, которые характеризуются особыми взаимоотношениями между желанием и реальностью. Печаль, например, обычно выражается, когда человек терпит неудачу в приобретении желаемого объекта или теряет что-либо дорогое (Harris, 1989).

Создается впечатление, что 4-летние или 5-летние дети уже знают все, что им необходимо, о считывании эмоций других людей. На деле же необходимо приобрести гораздо больше специальных знаний. Например, 4-летние дети еще не могут точно определить выражение гордости или стыда; эти более сложные и тонкие эмоции правильно определяются детьми только в середине детства (Harter & Whitesell, 1989). Аналогично к 6 годам дети понимают, что человек может довольно резко перейти от печали к радости, если обстоятельства меняются, но только примерно к 10 годам дети начинают понимать, что человек может чувствовать и выражать противоположные чувства в одно и то же время (амбивалентность) (Harter & Whitesell, 1989).

Кросс-культурные сходства и различия

В связи со всем вышесказанным разумно задать вопрос: одинаковым ли образом дети в каждой культуре учатся распознавать эмоции? В данном случае мы располагаем некоторыми данными.

Племя инуитов, обитающее в Северной Канаде, имеет два слова для страха, которые различают страх физического повреждения и страх подвергнуться плохому обращению. Некоторые африканские языки не имеют отдельных слов для страха и горя. Самоанцы употребляют одно и то же слово для любви, симпатии и привлекательности, а в языке жителей Таити отсутствует слово, обозначающее чувство вины. Эти примеры, взятые Джеймсом Расселом (Russell, 1989) из литературы по антропологии, напоминают нам, что нужно быть очень осторожными, когда мы говорим о «нормальном» процессе обучения ребенка распознаванию эмоционального выражения и эмоционального значения. С точки зрения людей, принадлежащих к западной культуре, эмоции, выражающие страх или гнев, представляются «основными» эмоциями, которые все младенцы понимают легко и в раннем возрасте.

Но какова будет последовательность развития для ребенка, воспитывающегося в рамках культуры, в которой различия между страхом и горем не существует?

В то же время работа Пола Экмана (Ekman, 1972, 1973, 1989) предоставила нам доказательство кросс-культурного сходства выражения лица у людей, когда они передают некоторые из «основных» эмоций, таких как страх, радость, печаль, гнев и отвращение (рис. 5.10 показывает два таких общих выражения). Во всех культурах, которые исследованы на настоящий момент, взрослые придают этим выражениям лица одинаковое ключевое значение. Культурные различия находятся на вершине этих базовых паттернов экспрессии, и в каждой культуре существуют различные правила, указывающие на то, какие эмоции могут быть выражены, а какие должны быть скрыты. Можно предположить, что младенцы и начинающие ходить дети довольно успешны в различении и понимании этих основных паттернов. Четырехлетние и даже 2-летние дети могут узнавать и различать радостное и печальное выражение лица. Помимо этого базового понимания ребенок должен постепенно научиться всем культурным особенностям: связям между эмоцией и ситуацией, которые характерны для каждой культуры, специфическому значению эмоционального языка, правилам, которые управляют выражением эмоций в данной культуре. Непростая задача. Важным является тот объем информации, который дошкольники уже понимают и отражают в своем поведении.

Вопрос для размышления

Вы считываете эмоции другого человека практически автоматически, опираясь на все тонкие сигналы, которым вы научились. Однако попытайтесь проанализировать этот процесс: какие специфические сигналы вы воспринимаете, чтобы понять, что человек выражает гордость, или стыд, или амбивалентные чувства? Как эти сложные эмоции отражаются на лице или в движениях тела? Имеет ли значение тон голоса?

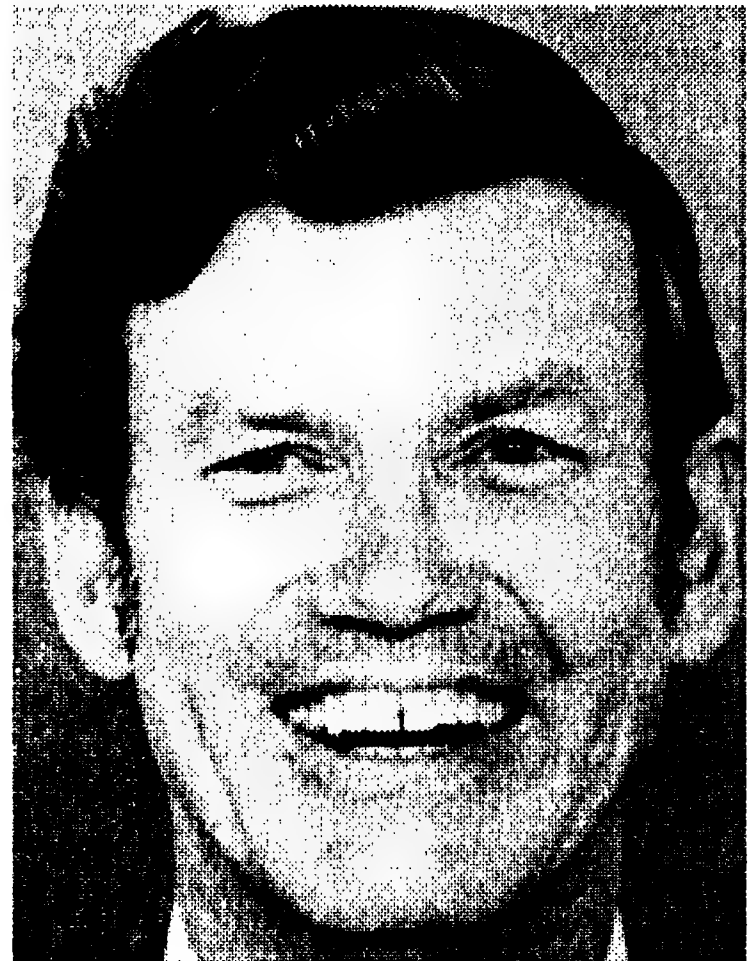
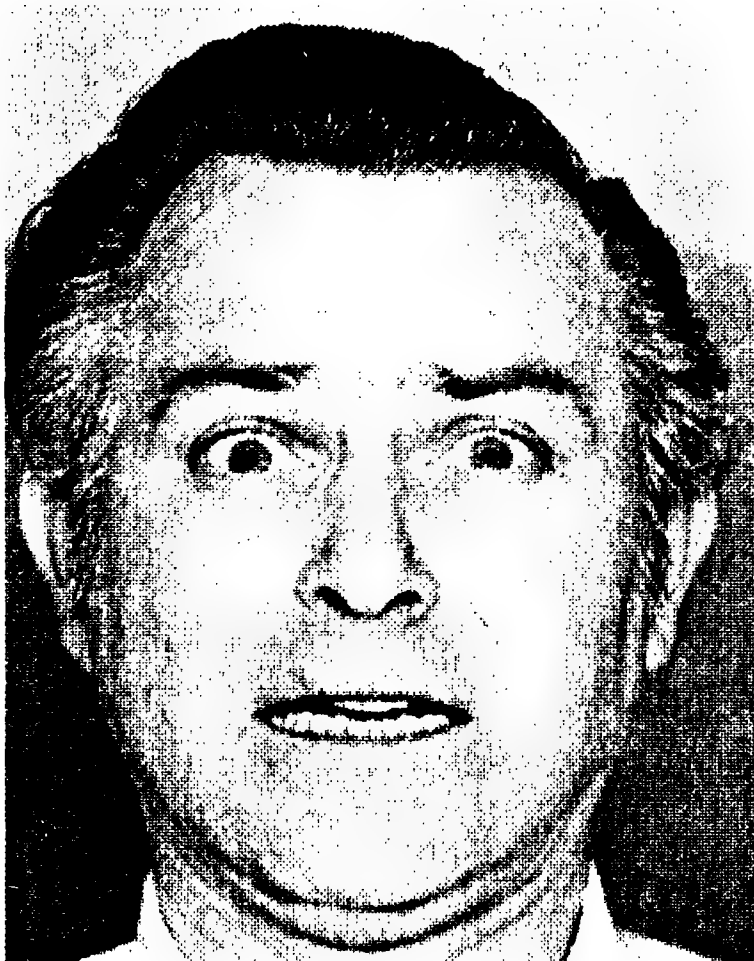


Рис. 5.10. Какие эмоции изображены на этих фотографиях? Если вы увидели страх и радость, ваше мнение совпадает практически со всеми наблюдателями из многих стран, которые рассматривали эти фотографии. Copyright Paul Ekman

Индивидуальные различия: скорость и эффективность восприятия

Я отмечала в предыдущей главе, что общие паттерны физического развития чрезвычайно устойчивы. Практически одинаковые последовательности наблюдаются у всех детей. То же самое достоверно для многих паттернов перцептивного развития, которые я описала. Тем не менее, как и в отношении физического развития, существуют индивидуальные различия, основным показателем которых является эффективность, с какой дети способны распоряжаться перцептивной информацией.

Наибольшее количество исследований касается различий в способности к «узнаванию» среди младенцев, т. е. способности «вспомнить», взаимодействовал ли уже ребенок с каким-либо объектом или человеком.

Одним из способов измерить эту способность служит стандартный тест привыкания. То есть мы можем посчитать, сколько повторяющихся проб необходимо для того, чтобы ребенок прекратил проявлять интерес в ответ на некоторый стимул. Скорость формирования привыкания может сообщить нам информацию об эффек-

Вопрос для размышления

Как вы думаете, какой практический смысл имеет тот факт, что дети, которые быстрее формируют привыкание, в будущем имеют более высокий *IQ*? Могло бы это означать, что дети, которые получали больше стимуляции в первые месяцы жизни, развиваются быстрее? Могло бы это означать, что то, что мы измеряем как *IQ*, в действительности всего лишь ментальные структуры? Какие другие варианты вы можете привести?

тивности перцептивно-когнитивной системы и ее неврологических основах. Если подобная способность связана с теми свойствами, которые мы обычно называем интеллектом, тогда возможно, что индивидуальные различия по скорости привыкания в первые месяцы жизни могут спрогнозировать результаты интеллектуального теста в будущем.

Именно такой результат получили исследователи за последние 15 лет. Скорость привыкания, которую демонстрируют дети в возрасте 4 и 5 месяцев, положительно коррелирует с *IQ* и развитием речи у 3-летних или 4-летних детей. То есть более быстрое привыкание связано с более высоким *IQ* и лучшим развитием речи, более медленное формирование привыкания

связано с низким *IQ* и более бедным развитием речи. Средняя корреляция в исследованиях, проведенных в Соединенных Штатах и Англии, варьирует от 0,45 до 0,50 (Rose & Feldman, 1995; Slater, 1995). Эта корреляция не идеальная, но она является высокой, учитывая трудности измерения скорости привыкания у младенцев.

Конечно, эти корреляции не доказывают, что интеллект, который мы измеряем по тестам *IQ*, является отражением некоторой «скорости базового процесса». Тем не менее подобные результаты подчеркивают потенциальную важность индивидуальных различий по эффективности восприятия у маленьких детей.

Трактовка перцептивного развития

Я уже отмечала в начале этой главы, что среди всех областей психологии развития, за исключением, возможно, вопросов развития интеллекта, исследование восприятия в наибольшей степени определяется вопросами о противопоставлении природы и воспитания, нативизма и эмпиризма. Конечно, в настоящее время су-

ществуют другие теоретические ходы и выходы, из которых можно выбирать, но, учитывая важность исторической дискуссии между нативизмом и эмпиризмом, имеет смысл определить соотношение этих взглядов на сегодняшний момент в нашем понимании перцептивного развития.

Аргументы в пользу нативизма

Совсем не трудно найти веские аргументы в пользу позиции нативизма в теории перцептивного развития. По мере того как исследователи становятся все более и более успешными в изобретении способов изучения перцептивных умений младенцев, они обнаруживают все большее количество умений, которыми уже владеет новорожденный или очень маленький ребенок: новорожденные обладают хорошей остротой слуха, низкой, но достаточной остротой зрения, замечательным тактильным и вкусовым восприятием. Им присуще по крайней мере определенное цветовое зрение и зачаточная способность устанавливать источник окружающих их звуков. Тем не менее наибольшее впечатление производит их способность проводить довольно точные различия с первых дней жизни, в частности узнавать свою мать по внешнему виду, запаху или звуку.

Новорожденных или очень маленьких детей также не приходится учить, на что им следует смотреть. Существуют «правила» для зрительного, слухового и тактильного восприятия, которые можно выявить к моменту рождения. Об этом Каган говорит следующее: «Природа, по-видимому, снабдила младенца врожденной склонностью к переработке опыта. Ему не приходится, как полагали эмпирики XIX века, учиться тому, что он должен исследовать» (Kagan, 1971, p. 60). Более того, такие исследования, как работа Спелке по изучению понимания детьми постоянства объектов, указывают на большую вероятность того, что врожденными могут оказаться и другие склонности или «представления» о том, как организован мир.

Тот факт, что «правила» меняются с возрастом, также может найти объяснение в терминах нативизма, поскольку мы знаем, что нервная система находится в процессе стремительного созревания во время первых месяцев жизни, и это соответствует, по-видимому, быстрому образованию заранее запрограммированных синапсов. Более того, похоже, что изменения правил происходят скачками. Первый такой «скачок» отмечается примерно в 2–3 месяца, когда младенцы переходят от фиксации на контурах или границах объекта к более детальному анализу предметов или изображений. Примерно к тому же возрасту ребенок может плавно следить за объектами. Другое изменение, вероятно, происходит примерно в 4 месяца, когда мы впервые видим целое множество умений различения, включая восприятие глубины, основанное на кинетических признаках, и отчетливые доказательства наличия кросс-модальной передачи, особенно между слуховой и визуальной информацией.

Конечно, существует вероятность того, что этот явный скачок изменений в 4 месяца отражает лишь тот случайный факт, что многие исследователи выбрали для изучения младенцев именно этого возраста, а не более младших детей, в результате чего мы просто располагаем гораздо большей информацией о 4-месячных детях. Возможно, основная причина выбора исследователями детей данного возраста заключается в том, что на этом возрастном этапе их существенно легче изучать,

поскольку отмечается сдвиг в созревании, который позволяет детям быть более внимательными, способными фокусироваться и находиться в более стабильном состоянии.

В конце концов, мы можем найти поддержку позиции нативизма в сравнении перцептивного развития детей, которые родились *позже* нормального срока беременности, и тех, которые родились преждевременно или в нормативные сроки. В одном из своих исследований Йонас (Yonas, 1981) сравнил реакцию двух групп 6-недельных детей: детей, рожденных в срок, и детей, рожденных на 3–4 недели позже (переношенных). Обе группы младенцев были протестированы на восприятие глубины, при этом был использован метод «миражных» объектов. Йонас обнаружил, что переношенные младенцы демонстрировали более выраженную реакцию на «миражные» объекты, хотя обе группы имели равное количество недель взаимодействия с объектами, начиная с момента рождения. Таким образом, создается впечатление, что имеет значение именно возраст созревания, а не опыт, что укрепляет позицию нативизма.

Аргументы в пользу эмпиризма

Тем не менее на другой стороне континуума мы можем найти большое количество доказательств, полученных из исследований других биологических видов, что для поддержания развития перцептивной системы необходим *минимальный* опыт — паттерн влияния окружающей среды. Аслин называет его поддержкой. Например, животные, лишенные доступа к свету, демонстрируют ухудшение всей визуальной системы и последовательное снижение перцептивных способностей (Hubel & Weisel, 1963).

Также находит поддержку негативный вариант эффекта ускорения Аслина: младенцы могут развиваться более медленно в условиях недостаточной перцептивной стимуляции. Исследование детей-сирот в Иране, проведенное Уайном Деннисом, которое я описывала в главе 4, иллюстрирует этот паттерн. Младенцы, которые не имели возможности рассматривать предметы, исследовать объекты руками, глазами и языком и которые были лишены возможности свободно передвигаться, отставали в развитии перцептивных и моторных навыков.

То же самое можно сказать о настройке. Данные исследований других биологических видов свидетельствуют о том, что если особи полностью лишены визуального опыта в первые месяцы жизни, то восприятие глубины никогда не будет на том же уровне развития, что у тех особей, которые получают полноценный визуальный опыт (Gottlieb, 1976b).

Соотношение между врожденными процессами и ролью окружающей среды в чем-то напоминает различие между аппаратным и программным обеспечением компьютера. Перцептивное аппаратное обеспечение (специфические нервные проводящие пути, принципы изучения мира, склонность к анализу паттернов и т. п.) может быть заранее запрограммировано, тогда как программное обеспечение (специфическая программа, которая управляет реакцией ребенка на реальное окружение) зависит от специфического опыта. Ребенок *может* осуществить визуальную дискриминацию между людьми или объектами с первых нескольких дней или не-

дель жизни. Это встроено в аппаратное обеспечение. Однако специфическая дискриминация, которой ребенок учится, и количество отдельных объектов, которые он научается различать, будет зависеть от его опыта. Сначала он способен различить все звуковые контрасты, которые существуют в любом устном языке, но специфические звуковые контрасты, на которых он в конце концов сфокусируется, и язык, которому он научится, зависят от той речи, которую он слышит. Основная система, таким образом, адаптируется к специфической окружающей среде, в которой находится ребенок. Замечательным примером, конечно, является способность ребенка отличать лицо своей матери от лиц похожих женщин. Подобное различение *может* быть результатом опыта, однако способность провести различия должна быть врожденной.

Таким образом, как практически в любом теоретическом споре, обе теории имеют право на существование. Как природа, так и воспитание играют свою важную роль.

Перцептивное развитие: подведение итогов

-Изучение перцептивного развития в первые годы жизни ставит под сомнение целые серии ранних представлений о младенцах и их способностях. Несмотря на множество ограничений, похоже, что младенцы исследуют окружающий мир и реагируют на него гораздо более организованным и эффективным способом, чем полагали большинство психологов 20 или 30 лет назад. Кроме того, тот факт, что младенцы реагируют на паттерны стимулов, на базовую информацию, а не только на поверхностные сенсорные данные, означает, что младенцы способны на осуществление гораздо более сложных когнитивных процессов, чем мы полагали ранее.

Резюме

1. Центральной темой исследования перцептивного развития остается противопоставление нативизма и эмпиризма: рождается ли ребенок с развитыми сенсорными и перцептивными умениями? Если нет, то как рано они формируются?
2. Изучению перцептивного развития способствовали методологические разработки, например техника предпочтения, предложенная Фанцем, а также использование привыкания или оперантного обусловливания в работе с младенцами.
3. Большинство базовых сенсорных способностей уже сформированы по крайней мере в зачаточной форме к моменту рождения или образуются вскоре после рождения.
4. Цветовое зрение представлено к моменту рождения, но острота зрения и навык зрительного слежения относительно слабо развиты к этому времени и стремительно формируются во время первых нескольких месяцев жизни.

5. Базовые слуховые навыки более полно сформированы к моменту рождения; хорошая острота слуха отмечается в диапазоне человеческого голоса. Новорожденный может установить по крайней мере приблизительное нахождение источника звука. Также к моменту рождения хорошо развиты сенсорные способности для восприятия запаха, вкуса и чувства прикосновения и движения.
6. Способность восприятия глубины не представлена к моменту рождения; в зачаточной форме она появляется к 3 месяцам, при этом она основывается сначала на кинетических признаках, затем на бинокулярных и, в конце концов, на графических, что происходит примерно к 5–7 месяцам.
7. Оказывается, визуальное внимание подчиняется особым правилам даже в первые часы жизни. Новорожденные исследуют объекты и фокусируются на контурах, на границах световых контрастах или на движении. Примерно к 2 месяцам внимание детей смещается на исследование как контуров, так и середины объектов. Ребенок становится внимательным к более сложным отношениям и паттернам.
8. Дети могут отличать лицо матери от других лиц и голос матери от других голосов почти сразу же после рождения.
9. Оказывается, что с самого рождения дети способны отслеживать и различать речевые контрасты, представленные во всех возможных языках; к 1 году младенец устанавливает точное различие только между звуками речи, содержащимися в языке, который он постоянно слышит.
10. С очень раннего возраста дети также способны отслеживать и различать разнообразные паттерны звуков, например мелодии или модуляции голоса.
11. Тактильно-зрительная и зрительно-слуховая кросс-модальная передача отмечается уже к 1 месяцу жизни и прочно устанавливается к 4 месяцам.
12. Виды константности восприятия, такие как константность размера, яркости и формы, уже представлены по крайней мере в зачаточной форме к 4 месяцам, а возможно, и ранее.
13. Для маленьких детей также характерно довольно сложное осмысление объектов, их качеств и возможного движения. Понимание постоянства объектов (осознание того, что объекты существуют даже тогда, когда они находятся вне поля зрения) появляется в 2–3-месячном возрасте и довольно хорошо сформировано к 10 месяцам.
14. Дети отличаются по скорости или эффективности процессов восприятия, в частности по скорости привыкания к повторяющимся стимулам. Такие вариации в темпах привыкания связаны с последующими значениями *IQ* и развитием речевых навыков.
15. По-видимому, и сторонники эмпиризма, и сторонники нативизма имеют частично правильное представление о происхождении перцептивных умений. Многие основные перцептивные способности, включая стратегии исследования объектов, вероятно, встроены в систему к моменту рождения или раз-

виваются подобно развитию мозга в течение первых лет жизни. Но специфический опыт требуется как для поддержания базовой системы, так и для освоения фундаментальных дискриминаций и паттернов.

Основные термины

Константность восприятия цвета (*color constancy*) — способность воспринимать цвет объекта как неизменный независимо от освещения и расположения тени. Один из основных компонентов константности восприятия, который позволяет воспринимать объекты в постоянстве их свойств.

Константность объекта (*object constancy*) — общая фраза, которая описывает способность воспринимать объекты постоянными, несмотря на изменения образа на сетчатке.

Константность размера (*size constancy*) — способность воспринимать размер объектов неизменным, несмотря на изменения величины образа, отображаемого на сетчатке. Способность оценивать глубину является ключевым элементом данного свойства.

Константность формы (*shape constancy*) — способность воспринимать форму объектов неизменной, несмотря на изменения формы образа, отображаемого на сетчатке. Основа константности восприятия.

Константности восприятия (*perceptual constancies*) — набор возможных видов константности, таких как константность формы, размера и цвета.

Кросс-модальная передача (*cross-modal transfer*) — способность последовательно переводить информацию, полученную посредством одного органа чувств, в другой орган чувств; например, получая визуальные ощущения, вы можете первоначально испытывать только тактильные.

Межсенсорная интеграция (*intersensory integration*) — формирование целостного образа восприятия посредством получение информации через два канала чувствительности и более; например, при восприятии речи происходит восприятие движений губ и звуков произносимых слов.

Нативизм (*nativism*) — противоположность эмпиризму. Представление о врожденности механизмов восприятия, для развития которых опыт не требуется.

Острота (*acuity*) — острота восприятия, показывающая, насколько ясно и полно индивид способен воспринимать зрительные, слуховые и другие ощущения.

Постоянство объектов (*object permanence*) — часть понятия объекта. Понимание того, что объекты продолжают существовать, даже когда они временно находятся вне поля восприятия.

Слежение (*tracking*), или **непрерывное преследование** — непрерывное перемещение взгляда во время слежения за траекторией движения объекта.

Социальное соотнесение (*social referencing*) — использование эмоциональных реакций другого человека на ситуацию в качестве основы для выбора собственного

реагирования. Ребенок ориентируется на выражение лица родителей или движения тела перед тем, как отреагировать позитивно или негативно на что-либо незнакомое.

Эмпиризм (*empiricism*) — противоположность нативизму. Теоретическая точка зрения о том, что все перцептивные умения приобретаются посредством опыта.

ЧАСТЬ IV

Ребенок мыслящий

Когнитивное развитие I: структура и процесс

Задумайтесь на минуту о тех вещах, которые вы делаете в повседневной жизни. Поскольку большинство из вас — студенты, я предполагаю, что вы участвуете в целом наборе типичных «студенческих» дел: вы посещаете занятия, слушаете лекции и делаете записи, выполняете домашнее задание, ходите в библиотеку, чтобы найти материал для курсовой работы, и т. д. Заманчиво причислить эту учебную активность к разряду «интеллектуальных» занятий, но это было бы ошибкой. Фактически каждая задача, которую вы выполняете в повседневной, нестуденческой жизни, также включает определенный интеллектуальный или «когнитивный» компонент. Вы пытаетесь вспомнить номер телефона или запомнить список вещей, которые необходимо купить в продовольственном магазине; вы подводите баланс на своей чековой книжке; вы находите дом друга, у которого еще не бывали, по его описанию или используя карту. Даже когда вы просто смотрите на часы и узнаете, сколько времени осталось до встречи, работает мышление — конечно, в основном автоматическое мышление, но сначала вам пришлось научиться это делать.

Вся эта активность является частью того, что принято называть когнитивным функционированием, или интеллектом. Я буду описывать в данной и следующей главах, как мы приобретаем способность совершать эти действия. Годовалый ребенок не умеет использовать карту, подводить баланс чековой книжки или конспектировать лекцию. Каким же образом дети приобретают способность совершать подобные операции? Как мы объясним тот факт, что не все дети обучаются этому в одном темпе или становятся одинаково умелыми?

Ответы на подобные вопросы представляют сложность, поскольку существуют три совершенно разные точки зрения о когнитивном функционировании и интеллекте, каждая из которых привела к самостоятельным исследованиям и трактовкам. Соединить эти три представления — дело не из легких, я не хочу торопиться с ним до тех пор, пока не представлю каждую точку зрения отдельно.

Три взгляда на интеллект

Исторически первый подход к изучению когнитивного развития, или интеллекта, был сфокусирован на базовом представлении о том, что люди четко отличаются по своим интеллектуальным навыкам: способности вспомнить перечень продуктов в продуктовом магазине, скорости, с которой они решают проблемы или учат новые слова, способности, как говорит Роберт Стернберг, «гибко реагировать на проблемные ситуации» (Sternberg, 1997, p. 1030). Когда мы говорим, что кто-либо «смыш-

ленный» или «очень умный», то подразумеваем именно эти навыки, и наше мнение основано на представлении о том, что мы можем ранжировать людей по степени их «смышлености». Именно это представление привело к возникновению интеллектуальных тестов, которые были составлены для того, чтобы просто предоставить нам способ измерения индивидуальных различий в интеллектуальных навыках или способностях.

Это определение интеллекта как «уровня способностей» также называется **психометрическим** подходом, который господствовал многие годы. Но этот подход имеет слабую сторону: он не считается с тем (а это очень важно!), что интеллект развивается. Когда дети вырастают, их мышление становится все более и более абстрактным и сложным. Если вы дадите 5-летнему ребенку список продуктов, которые якобы нужно купить в продуктовом магазине, ему будет трудно запомнить более 2–3 названий. Также маловероятно, что он будет использовать эффективные стратегии, облегчающие запоминание, например повторение списка или организацию названий вещей в группы. Восемилетний ребенок запомнит больше названий и, возможно, будет повторять список вслух или мысленно по дороге в магазин.

Тот факт, что интеллект развивается, положен в фундамент второго направления в изучении когнитивного развития — **когнитивного** подхода Жана Пиаже и его многочисленных последователей. Исследования Пиаже были сконцентрированы на развитии когнитивных *структур*, а не на интеллектуальных способностях, на тех паттернах развития, которые присущи *всем* детям, а не относятся к индивидуальным различиям.

Эти два подхода существуют бок о бок в течение нескольких десятилетий, подобно друзьям-соседям, которые обмениваются улыбками, когда встречаются, но никогда не приглашают друг друга на кофе. Однако за последние годы эти два направления приобрели общего «друга» — **информационный подход к развитию**, отчасти интегрирующий два первых подхода.

Представители этой третьей точки зрения считают, что «интеллект не является способностью или свойством мозга. Интеллект не имеет психического содержания. *Интеллект — это процесс*» (Fagan, 1992, p. 82). Согласно этой точке зрения, если мы хотим понять сущность интеллекта, нам необходимо открыть или найти способы измерения базовых процессов, лежащие в основе когнитивной активности. После того как мы обнаружим эти основные процессы, то можем задавать вопросы о процессах развития и об индивидуальных различиях: изменяются ли эти основные процессы с возрастом? Различаются ли люди по скорости или способности использовать эти процессы? Информация по индивидуальным различиям у младенцев в скорости образования привыкания или «узнавания», которые я описала в главе 5, является примером группы исследований, проистекающих из этой новой теоретической модели.

Каждая из этих трех точек зрения сообщает нам нечто полезное и разнообразное об интеллекте, поэтому нам необходимо рассмотреть все три модели. Как и в предыдущих главах, я хотела бы начать с паттернов развития — заметных изменений

Вопрос для размышления

Подразумеваете ли вы то же самое, когда говорите о ком-либо, что он «умный» или «смышленный»? Что еще вы подразумеваете под этими понятиями?



Трехлетняя Анна развлекается, пытаясь понять, как поднять ложку при помощи магнита. Как бы вы могли описать «интеллектуальность» ее поведения с точки зрения каждого из трех подходов?

когнитивных стратегий и понимания, происходящих у детей с возрастом, как они описаны Пиаже и как их трактуют современные теоретики информационного подхода. В главе 7 я обращусь к индивидуальным различиям показателя *IQ*.

Точка зрения Пиаже

Представьте себе следующую ситуацию: ваш 5-летний сын Джон и 8-летняя дочь Анни заходят на кухню после игры на улице и просят сока. Под наблюдением детей вы достаете из холодильника две одинаковые баночки и наливаете сок в два разных стакана. Один стакан уже другого, поэтому уровень жидкости поднимается в нем выше. Пятилетний ребенок, которому достался более широкий стакан, жалуется: «Анни дали больше, чем мне!» На что Анни отвечает (очень любезно со стороны 8-летнего ребенка по отношению к младшему брату): «Это не так, глупыш. Нам дали одинаковое количество сока. Две банки были одного размера». Чтобы восстановить семейную гармонию, вы достаете другой стакан, такого же размера, что и стакан Анни, и переливаете сок Джона в него. Уровень жидкости теперь одинаковый, и Джон удовлетворен.

Если бы это было задание в *IQ*-тесте, вы бы сказали, что Анни была «права», а Джон «ошибался». Но подобный акцент на правильности или ошибочности упускает важный момент в этой ситуации: существует изменение в *развитии*, сдвиг в способе видения или понимания ребенком мира и взаимоотношений между объектами. Джон не глупый или «тупой». Он просто оперирует другими категориями, чем Анни. Через год или два Джон будет рассуждать так же, как и Анни.

Если мы хотим понять, как ребенок мыслит, нам нужно понять, как изменяется *форма* или *структура* их мышления. Как дети приходят к пониманию окружающего мира? Какой логикой они пользуются и как она меняется со временем?

Именно такие вопросы задавал Жан Пиаже в течение многих лет исследований мышления детей. Несмотря на тот факт, что многие аспекты его теории поставлены под сомнение последующими исследователями, его теория повлияла на ход исследований в этой области за последние 30 лет и до сих пор служит некой опорой в наших размышлениях о мышлении. Поэтому позвольте мне приступить к подробному описанию оригинальных идей Пиаже.

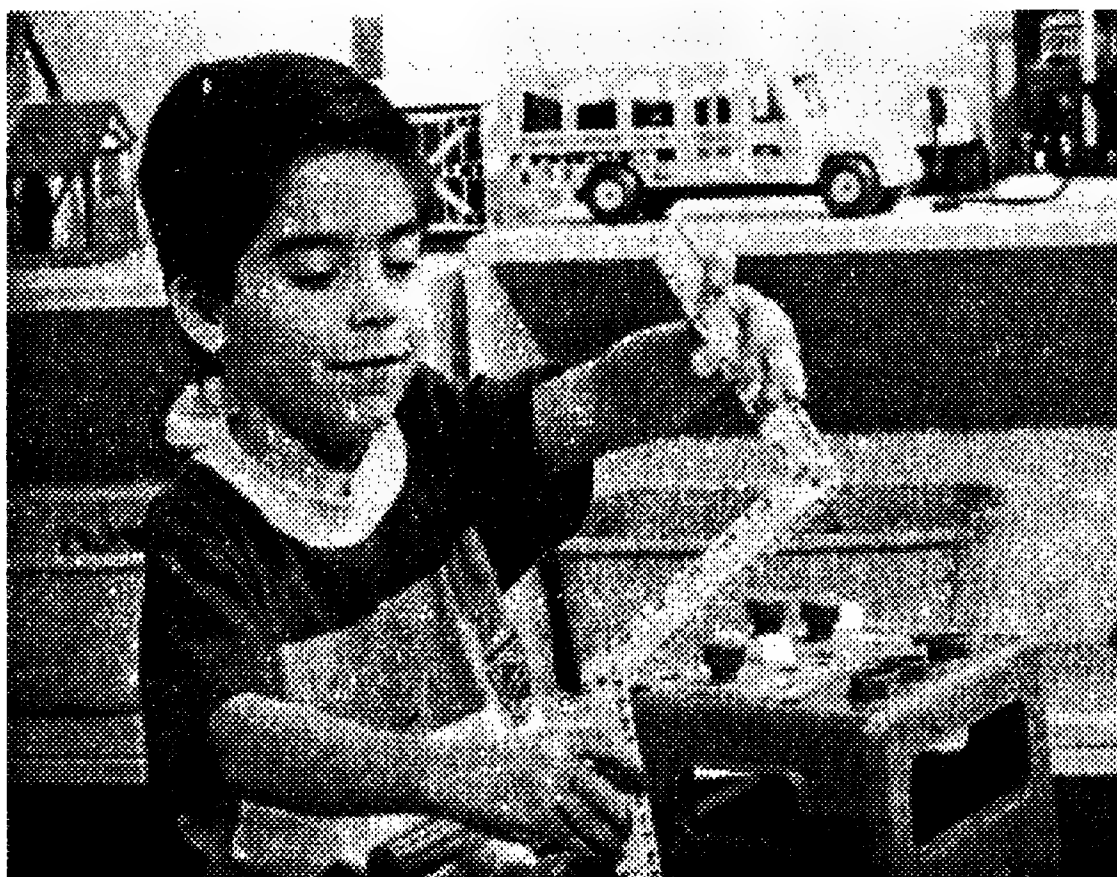
Основные идеи

Пиаже начал с ответа на фундаментальный вопрос: как развиваются знания детей о мире? При ответе на этот вопрос центральное предположение Пиаже заключалось в том, что ребенок является активным участником приобретения знаний, *выстраивая* свое собственное понимание. Эта идея, возможно, более чем любая другая, оказала влияние на мышление последователей Пиаже. Современная метафора представляет ребенка как «маленького ученого», вовлеченного в активное исследование, поиск понимания и знания.

Пиаже считал, что при построении такого понимания ребенок пытается *адаптировать* мир вокруг себя в соответствии со своими требованиями. В теории Пиаже этот процесс адаптации, в свою очередь, состоит из нескольких важных subprocessов.

Схемы. Центральное понятие теории Пиаже — и одно из самых сложных для понимания — это **схема**. Этот термин часто используется как аналог слова *понятие* или словосочетаний *ментальная категория*, *комплекс представлений*, но Пиаже использовал его еще шире. Он рассматривал знания не в виде пассивных ментальных категорий, а как *действия*, либо ментальные, либо физические, и каждое из этих действий он считал схемой.

Поэтому схема — это не реальная категория, а в определенном смысле *процесс категоризации*. Некоторые исключительно физические или сенсорные действия также являются схемами. Если вы поднимаете мяч и смотрите на него, вы применяете «зрительную схему», «схему подъема мяча» и «схему удержания». Пиаже полагал, что каждый ребенок начинает жизнь с небольшим репертуаром простых



Сравнение «ребенок подобен маленькому ученому», когда он конструирует свое понимание мира, возникло непосредственно на основе теории Пиаже

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Гениальное исследование Пиаже

Пиаже имел огромное влияние на «возрастных» психологов не только потому, что он предложил оригинальную и интересную теорию, но также вследствие мудрости многих стратегий, которые он изобрел для изучения понимания детьми мира. Благодаря этим стратегиям становилось понятно, что дети делают или говорят очень неожиданные вещи — теоретики с трудом ассимилировали полученные результаты в свои модели.

Вероятно, наиболее известной из всех техник Пиаже является его метод изучения *сохранения*. Пиаже использовал два одинаковых глиняных шарика, показывал их ребенку и разрешал подержать их и поиграть с ними до тех пор, пока ребенок не соглашался, что шарики одинаковые. Затем на глазах у ребенка Пиаже сминал один из шаров в блин или раскатывал его в форму сосиски. Далее он спрашивал ребенка, одинаковое ли количество глины у двух форм и какая форма — блина, сосиски или шара — содержит больше глины. Дети 4 и 5 лет говорили, что шар содержит больше глины; дети 6 и 7 лет полагали, что количество осталось таким же, тем самым показывая, что они усвоили понятие сохранения. Количество глины сохраняется одинаковым, несмотря на то что куски глины изменяются по каким-либо другим характеристикам.

В другом исследовании Пиаже изучал понятие *классового включения* — понимание того, что объект может принадлежать одновременно к нескольким категориям. Фидо — это и собака и животное; высокий стульчик — это и стульчик и мебель. Пиаже обычно изучал это явление, позволяя детям сначала создать свои собственные классы и подклассы, а затем задавая во-

сенсорных или моторных схем, например зрительных, вкусовых, тактильных, слуховых, двигательных. Для ребенка объект является вещью, которая имеет определенный вкус, вызывает определенные чувства при прикосновении или имеет особый цвет. Позже ребенок сформирует также ментальные схемы, такие как категоризация или сравнение одних объектов с другими. В ходе развития ребенок постепенно формирует чрезвычайно сложные ментальные схемы, например дедуктивный анализ или системное мышление. Согласно Пиаже, сдвиг от простых сенсорномоторных схем у младенца ко все более сложным ментальным схемам в позднем детстве достигается посредством функционирования трех основных процессов: **ассимиляции, аккомодации и уравнивания**.

Ассимиляция — это процесс включения, абсорбирования событий или опыта в схему. Пиаже сказал бы, что когда ребенок смотрит на игрушку над своей кроваткой, а затем дотягивается до нее, то он ассимилирует игрушку в зрительную и двигательную схемы; когда более старший ребенок видит собаку и обозначает ее как «собака», он ассимилирует это животное в категорию собак или схему. Когда вы читаете этот параграф, вы ассимилируете информацию, нанизывая понятия на те адекватные представления (схемы), которые имеются в вашем распоряжении.

Вопрос для размышления

Приведите три или четыре примера ассимиляции и аккомодации из повседневной жизни.

Ключевой момент состоит в том, что ассимиляция является активным процессом. Во-первых, мы ассимилируем информацию выборочно. Мы не абсорбируем все переживания, действуя, как промокашки; вместо этого мы уделяем внимание только тем аспектам

просы о них. Например, один ребенок пяти с половиной лет, играя с набором цветов, составил 2 группы: одну большую группу первоцветов и более маленькую группу, куда вошли разнообразнейшие цветы. Затем Пиаже провел с ребенком такую беседу:

Пиаже: Если я сделаю букет из первоцветов, а ты сделаешь букет из всех цветов, какой из них будет больше?

Ребенок: Ваш.

Пиаже: Если я соберу все первоцветы на лугу, останутся ли еще какие-нибудь цветы?

Ребенок: Да (Piaget & Inhelder, 1959, p. 108).

Ребенок понимает, что есть и другие цветы, кроме первоцветов, но еще *не* понимает, что все первоцветы — цветы, т. е. более маленький, второстепенный класс *включается* в более крупный.

В этих разговорах с ребенком Пиаже всегда стремился понять, как ребенок размышлял, а не делал акцент на том, мог ли ребенок прийти к правильному ответу. Поэтому он использовал «клинический метод», в котором он следовал за ребенком, задавая пробные вопросы или создавая специальные тесты, чтобы выявить логику ребенка. В первые дни работы Пиаже многие исследователи в Соединенных Штатах были критически настроены к его методу, поскольку Пиаже не задавал одинаковых вопросов каждому ребенку. Однако результаты были настолько поразительными и часто неожиданными, что их невозможно было игнорировать. Когда были изобретены более точные экспериментальные техники, исследователи часто приходили к выводу, что наблюдения Пиаже и его открытия были точными.

опыта, для которых мы уже имеем схемы. Например, слушая лекцию, вы можете пытаться записывать что-либо в тетрадь или держать информацию в голове, но фактически вы только ассимилируете («впитываете») те мысли, которые можете связать с уже имеющимися представлениями или моделью. Когда я жила в Германии несколько лет назад и пыталась учить немецкий, я могла ассимилировать только часть информации, полученной от моего учителя немецкого, — ту часть, для которой у меня уже были схемы. Я могла воспроизвести или применить только те части, которые я ассимилировала.

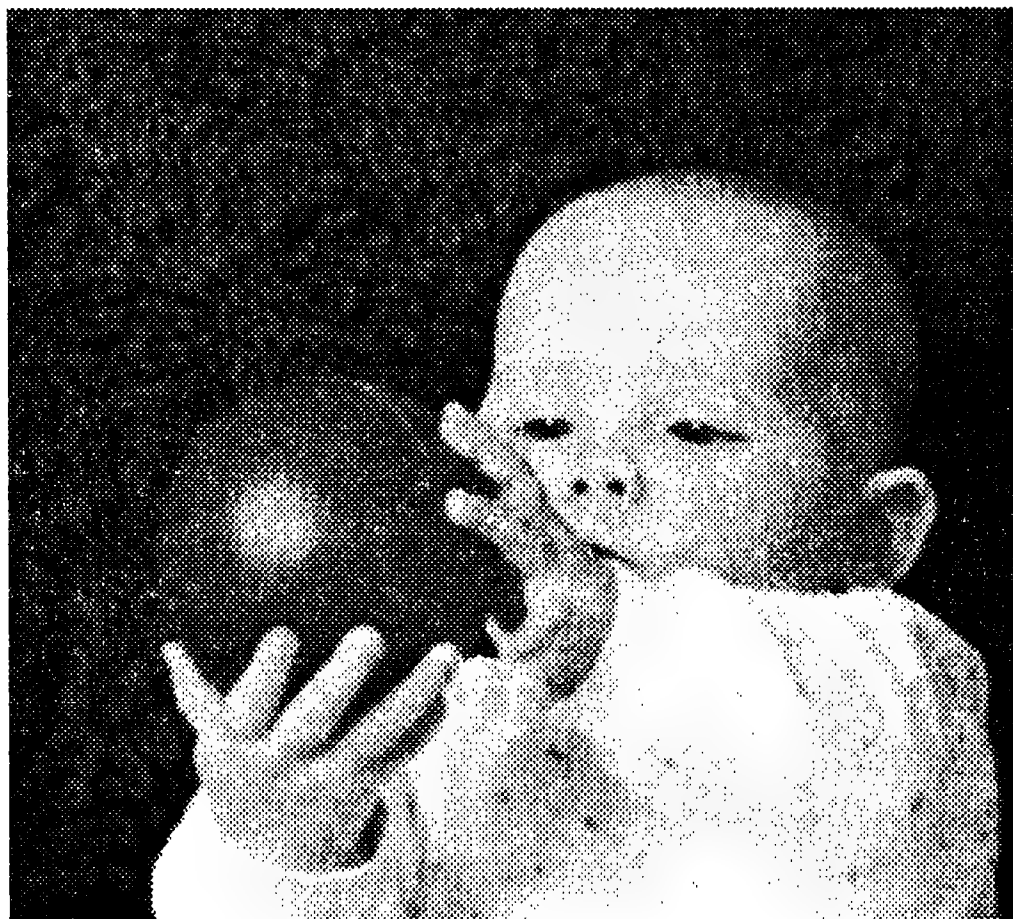
Ассимиляция также изменяет воспринятую информацию, поскольку каждое ассимилированное событие или опыт включает определенные характеристики схемы, на которую это событие или опыт был ассимилирован. Если я называю ваш новый свитер зеленым (т. е. если я ассимилирую его в мою «зеленую» схему), даже если он на самом деле желто-зеленого цвета, я буду помнить его как более зеленый и менее желтый, чем в действительности.

Аккомодация. Дополнительный процесс — это аккомодация, которая включает изменение схемы, происходящее в результате новой информации, приобретенной посредством ассимиляции. Когда я ассимилировала новые немецкие слова и грамматику, то постепенно меняла (приспосабливала) свои представления и категории — так я приобрела ментальные категории для нескольких форм прошедшего времени вместо одной или ментальные группы слов с данным префиксом. Ребенок, который впервые видит и ощупывает квадратный предмет, реорганизует свою схему захвата объекта, поэтому в следующий раз, когда он потянется за предметом

этой формы, его рука будет более точно изогнута для захвата. Таким образом, в теории Пиаже процесс аккомодации является ключевым по отношению к изменению в развитии. Посредством аккомодации мы реорганизуем наши мысли, улучшаем навыки, изменяем стратегии.

Уравновешивание. Третий аспект адаптации — уравновешивание. Пиаже полагал, что ребенок всегда стремится получить согласованную информацию, чтобы находиться «в равновесии», приобрести такое понимание мира, которое имеет сквозной смысл. Это похоже на действия ученого, когда он выстраивает теорию на основе какой-либо информации (отсюда метафора о ребенке как о «маленьком ученом»). Ученый хочет построить теорию, которая подтвердится в каждом наблюдении и которая имеет внутренне связную структуру. Когда новые экспериментальные данные совпадают, ученый ассимилирует их в существующую теорию; если они не соответствуют друг другу, он может просто отбросить отклоняющиеся данные или произвести незначительные модификации в теории. Однако если накапливается достаточно несогласующихся данных, ученому придется отбросить свою теорию или изменить некоторые базовые теоретические представления — любая реакция будет видом уравновешивания.

Здесь подошла бы аналогия с дорожной картой. Представьте, что вы только что переехали в новый город и вместо того, чтобы купить карту, пытаетесь ориентироваться на местности только при помощи карты, нарисованной от руки вашим другом. Во время изучения нового города вы вносите коррективы в вашу карту, делаете новые рисунки и пометки. Эта исправленная карта значительно лучше исходного наброска, но в конце концов вы обнаружите, что ее невозможно читать и в ней все еще есть много серьезных недостатков. Поэтому вы начинаете заново и рисуете новую карту, полагаясь на известную вам информацию. Вы держите карту при себе, проверяете ее и рисуете на ней до тех пор, пока она не будет содержать все исправленные данные. Исправления и примечания, которые вы делаете на вашей карте, являются аналогией аккомодации в теории Пиаже; процесс рисования новой карты — аналогией уравновешивания.



Пиаже сказал бы, что Элеанора ассимилирует этот мяч в свою зрительную схему и схему захвата. Когда она приспосабливается к удержанию мяча, то происходит процесс аккомодации

Пиаже полагал, что ребенок поступает аналогичным путем, создавая более или менее внутренне согласующиеся последовательные модели или теории. Однако поскольку младенец начинает с очень ограниченного репертуара схем (очень примитивной исходной карты), первые «теории» или конструкции, которые создает ребенок, просто не могут быть адекватными. Эти неадекватности, как полагал Пиаже, побуждают ребенка производить периодические изменения в его внутренней структуре.

Пиаже выделял три особенно значимые реорганизации — моменты уравнивания, каждый из них появляется в новой стадии развития. Первый относится примерно к 18 месяцам, когда младенец переходит от стадии преобладания сенсорных и моторных схем к использованию первых символов. Второй момент уравнивания происходит обычно между 5 и 7 годами, когда ребенок приобретает новый набор значимых схем, которые Пиаже назвал **операциями**. Они представляют собой более абстрактные и общие ментальные действия, например сложение и вычитание. Третье основное уравнивание происходит в подростковый период, когда ребенок понимает, что «оперировать» идеями можно так же, как событиями или объектами. Эти три основные уравнивания создают четыре стадии.

Сенсомоторная стадия — от рождения до примерно 18 месяцев.

Дооперациональная стадия — от 18 месяцев до примерно 6 лет.

Стадия конкретных операций — от 6 до 12 лет.

Стадия формальных операций — от 12 лет и далее.

Вы увидите далее, что когнитивное развитие имеет значительно менее стадийный характер, чем предполагал изначально Пиаже. Все же стадии Пиаже стали важной основой для исследований в области когнитивного развития на протяжении многих десятилетий. Поэтому в данном обсуждении я буду придерживаться общей структуры стадий Пиаже, описывая его представление о каждом периоде и затем освещая современные исследования, проводимые в рамках каждого указанного возраста.

Младенчество

Представление Пиаже о сенсомоторном периоде

Согласно взглядам Пиаже, ребенок вовлечен в базовый процесс адаптации и пытается извлечь смысл из окружающего мира. Он ассимилирует входящую информацию в ограниченное количество сенсорных и моторных схем, с которыми рождается, — в зрительные, слуховые, сосательные схемы и схему захвата — и приспособливает эти схемы к получаемому опыту. Пиаже полагал, что этот момент служит точкой отсчета для всего процесса когнитивного развития, и называл данную примитивную форму мышления **сенсомоторным интеллектом**.

В соответствии с точкой зрения Пиаже вначале ребенок всецело находится во власти настоящего момента, реагируя на все доступные стимулы. Он не запоминает события или вещи, с которыми уже вступал во взаимодействие, и, по-видимому, ничего не планирует и не предполагает. Изменения происходят постепенно во время первых 18 месяцев, когда ребенок приходит к пониманию того, что объекты

Вопрос для размышления

Вспомните еще раз то, что я говорила о перцептивных навыках у младенца в главе 5. Соответствует ли описание Флавелла тому, что вы уже знаете?

продолжают существовать, даже когда они вне поля зрения и когда он способен удержать в памяти предметы, действия и людей в течение определенного периода. Однако Пиаже настаивал на том, что в этот период младенец еще не способен *манипулировать* ранними ментальными образами или воспоминаниями и использовать символы для замены объектов или событий.

Именно эта новая способность манипулировать внутренними символами, например словами или образами, отмечает начало следующей стадии, дооперационного мышления, на возрастном этапе от 18 до 24 месяцев. Джон Флавелл провел очень удачное обобщение:

«(Младенец) демонстрирует целиком практическую, связанную действием по типу воспринимай—действуй форму интеллектуального функционирования; он не выявляет созерцательную, рефлексивную, манипулирующую с символами форму, которую мы обычно представляем в связи с когнитивной сферой. Младенец “знает” в смысле узнавания или предвосхищения знакомых повторяющихся объектов и событий и “думает” в смысле действия по отношению к ним при помощи рта, руки, глаза и других сенсомоторных инструментов предсказуемыми, организованными и часто адаптивными способами... Это тот вид нерефлексивного интеллекта, на который полагается ваша собака в своем существовании в мире» (Flavell, 1985, p. 13).

Переход от ограниченного репертуара схем, доступных новорожденному, к способности использовать символы происходит постепенно, несмотря на то что Пиаже выделил шесть подстадий, которые обобщены в табл. 6.1.

Каждая подстадия отражает какой-либо специфический прогресс. Подстадия 2 характеризуется появлением координации между зрением и слухом, зрением и движением к предмету, движением к предмету и сосанием, которые являются основными способами освоения мира 2-месячными детьми. Термин **первичные циркулярные реакции** относится ко многим простым повторяющимся действиям, которые мы видим на этой стадии и которые у младенцев сосредоточены на собственном теле. Ребенок случайно сосет свой палец, находит это приятным и повторяет действие. **Вторичные циркулярные реакции** на подстадии 3 отличаются только тем, что ребенок повторяет некоторые действия для того, чтобы запустить реакцию за пределами своего тела. Ребенок воркует, и мама улыбается, поэтому ребенок воркует снова, очевидно, для того чтобы мама улыбнулась еще раз; ребенок случайно стучит по игрушкам, подвешенным над его кроваткой, они двигаются, затем он повторяет движение руки, очевидно, с намерением заставить игрушки двигаться снова. Эти первые связи между движениями тела и их внешними последствиями имеют автоматический характер, очень напоминая вид оперантного обусловливания. Только на подстадии 4 (согласно Пиаже) мы видим появление реального осознания каузальных связей, и на этом этапе ребенок действительно приступает к тщательному изучению мира.

Еще более заметным это становится на подстадии 5 с появлением (по Пиаже) **третичных циркулярных реакций**. В рамках этого паттерна ребенок не просто повторяет первоначальное поведение, но пытается внести изменения. Ребенок на под-

стадии 5 может перебирать несколько звуков или выражений лица, чтобы увидеть, вызовут ли они улыбку мамы, или пытаться двигать рукой другим способом или в новом направлении, для того чтобы заставить игрушки двигаться по-другому. На этой стадии поведение ребенка имеет намеренный, экспериментальный характер. Тем не менее Пиаже полагал, что даже на подстадии 5 ребенок не располагает

Таблица 6.1

Подстадии сенсомоторного периода, по Пиаже

Под-стадия	Возраст	Название, данное Пиаже	Характеристики
1	0–1 месяц	Рефлексы	Использование врожденных схем или рефлексов, таких как сосательные или зрительные. Отсутствие подражания; отсутствие способности интегрировать информацию из нескольких органов чувств
2	1–4 месяца	Первичные циркулярные реакции	Аккомодация основных схем, когда ребенок бесконечно их практикует: схем захвата, зрительных и сосательных схем. Начало координации схем от различных чувств: например, ребенок смотрит в сторону звука. Ребенок еще не связывает движения своего тела с результатами действий вне его пределов
3	4–8 месяцев	Вторичные циркулярные реакции	Ребенок осознает гораздо больше событий за пределами своего собственного тела и вызывает их повторное появление методом проб и ошибок. Может отмечаться имитация, но только в пределах тех схем, которые уже включены в репертуар ребенка. Начало осознания «понятия объекта»
4	8–12 месяцев	Координация вторичных схем	Отмечается четкое намеренное поведение «действие—результат». Ребенок не только преследует то, что хочет; для этого он может комбинировать две схемы, например выбрасывает подушечку, чтобы достать игрушку. Отмечается имитация нового поведения, а также передача информации от одного органа чувств к другому (кросс-модальная передача)
5	12–18 месяцев	Третичные циркулярные реакции	Начало «экспериментирования», в процессе которого младенец пробует новые способы манипуляции с объектами. Очень активное исследование методом проб и ошибок
6	18–24 месяцев	Появление репрезентативного мышления	Развитие способности использовать символы для замены объектов или событий. Ребенок понимает, что символ отделен от объекта. Впервые наблюдается отсроченная имитация

внутренними *символами*, заменяющими объекты. Образование символов отмечается на подстадии 6.

Описание Пиаже этой последовательности развития, большей частью основанной на детальном наблюдении за своими собственными тремя детьми, вызвало целый ряд исследований, часть которых подтверждает общие основы его наблюдений, однако часть исследований их не подтверждает. Вы уже знакомы с соответствующей информацией в главе 5, которая указывает на то, что во многих отношениях Пиаже недооценивал способность младенцев сохранять, запоминать и организовывать сенсорную и моторную информацию. Изучение процессов запоминания и имитации у младенцев приводит к такому же заключению.

Память

Поскольку привыкание и отмена привыкания уже представлены к моменту рождения, это является первым признаком более совершенной способности младенцев к запоминанию, чем полагал Пиаже (об этом я говорила в главе 3 при описании проведенных исследований). Привыкание, как вы помните, заключается в угасании реакции на повторяющийся стимул. Для этого ребенок должен обладать по крайней мере определенной способностью к сохранению (запоминанию) информации о предыдущих событиях.

Соответственно для отмены привыкания ребенок должен понимать, что новое событие имеет определенные отличия. Это предполагает, что память ребенка содержит детальный образ или образец оригинального события (Schneider & Bjorklund, 1998).

Вторым источником, доказывающим, что уже очень маленькие дети могут помнить специфические события в течение некоторого периода, служат серии талантливых исследований, проведенных Каролин Рови-Колье и ее коллегами (Bhatt & Rovee-Collier, 1996; Hartshorn & Rovee-Collier, 1997; Hayne & Rovee-Collier, 1995; Rovee-Collier, 1993). В своей наиболее широко применяемой методике Рови-Колье использует остроумную вариацию стратегии оперантного обусловливания. Сначала она подвешивает привлекательную игрушку над детской кроваткой и наблюдает за реакцией. В частности, она интересуется тем, как часто ребенок «дрыгает»



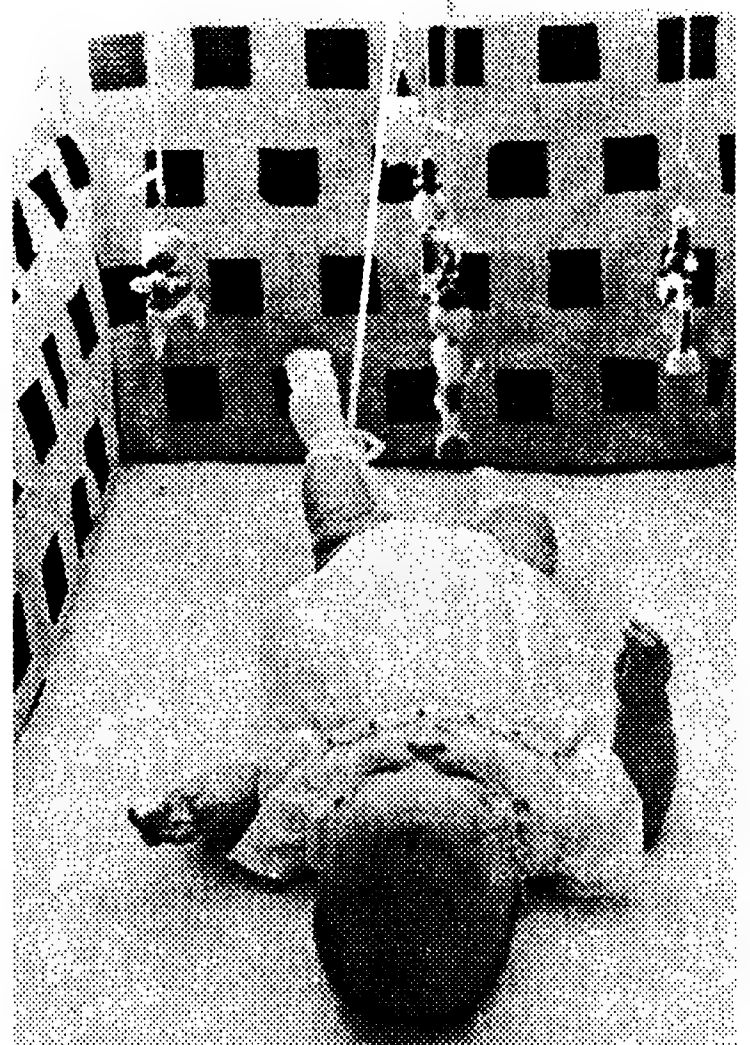
Трехмесячная Андреа демонстрирует вторичную циркулярную реакцию, когда повторно двигает рукой, чтобы услышать звук погремушки. На языке теории научения мы могли бы сказать, что удовольствие от звука подкрепляет ее поведение

ногой, когда смотрит на игрушку. После трех минут этого «базового» наблюдения, она привязывает струну к игрушке и ноге ребенка, как вы видите на рис. 6.1, так что каждый раз, когда ребенок «дрыгает» ногой, игрушка двигается. Дети быстро обучаются тому, как надо работать ногой, чтобы повторить это интересное новое явление (то, что Пиаже назвал бы вторичной циркулярной реакцией). На промежутке от 3 до 6 минут 3-месячные дети удваивают или утраивают частоту своих движений, демонстрируя, что явно произошло обучение. Затем Рови-Колье проверяет память ребенка, возвращаясь к этому методу через несколько дней и подвешивая ту же самую игрушку над кроваткой, но *не* привязывая струну к ноге. Наступает решающий момент: будет ли ребенок дрыгать ногой только при виде игрушки? Если ребенок запомнит предыдущий опыт, он будет дрыгать ногой с большей частотой, чем он это делал, когда впервые увидел игрушку. Трехмесячные дети именно так и поступали, даже после недельного перерыва.

Почему этот эксперимент вызывает такой интерес? Во-первых, он свидетельствует о том, что младенцы гораздо более опытни в когнитивном плане, чем мы (и Пиаже) предполагали. В то же время работа Рови-Колье определенным образом поддерживает представления Пиаже, поскольку в ней освещен систематический прирост способности ребенка к запоминанию на протяжении нескольких месяцев младенчества. Так, 2-месячные дети могут запомнить движения ногой только на один день; 3-месячные могут помнить эту связь в течение недели; к 6 месяцам ребенок может запомнить движения на две недели. Также Рови-Колье считает, что ранняя младенческая память сильно ограничена специфическим контекстом, в котором произошел первоначальный опыт. Даже 6-месячные дети не узнают или не запоминают игрушку, если экспериментатор вносит какие-либо незначительные изменения, например помещая в кроватку, в которой ребенок изначально проходил тестирование, матрасик другого цвета. При этом дети действительно все запоминают, причем гораздо больше, чем полагал Пиаже, но их память имеет очень

Рис. 6.1. Этот 3-месячный ребенок, участвующий в одном из экспериментов Рови-Колье по изучению памяти, быстро научится дергать ножкой для того, чтобы заставить подвешенные игрушки двигаться. Через несколько дней он будет помнить эту связь между движением ноги и движением игрушек

(Источники: Rovee-Collier, 1993, p. 131)



специфический характер. С возрастом их память становится все менее и менее ограниченной специфическими сигналами или контекстом.

Имитация

Изучение способности младенца к имитации — это еще одна активная область исследования. Как следует из табл. 6.1, Пиаже считал, что способность к имитации появляется постепенно на первых месяцах жизни. В широком смысле последовательность, предложенная Пиаже, подтвердилась. Например, имитация движения руки человека или действий руки с объектами, вероятно, неуклонно развивается во время младенческого периода начиная с месячного или 2-месячного возраста; имитация двухсложного действия возможна только когда ребенок начинает ходить, вероятно, в 15–18 месяцев (Poulson et al., 1989). По-видимому, в двух аспектах способности младенцев к имитации Пиаже ошибался.

Во-первых, хотя Пиаже полагал, что дети не могут имитировать мимику других людей примерно до подстадии 4 (8–12 месяцев), достаточное количество исследований в настоящее время свидетельствует о том, что новорожденные способны имитировать по крайней мере некоторые движения лица, в частности высовывание языка (Anisfeld, 1991; Field et al., 1982b; Meltzoff & Moore, 1977), как показано на рис. 6.2. То, что новорожденные *действительно* имитируют, является поразительным и удивительным фактом, полностью, однако, согласующимся с исследованием, которое я описывала в главе 5, говоря о том, что новорожденные способны к тактильно-визуальной кросс-модальной передаче.

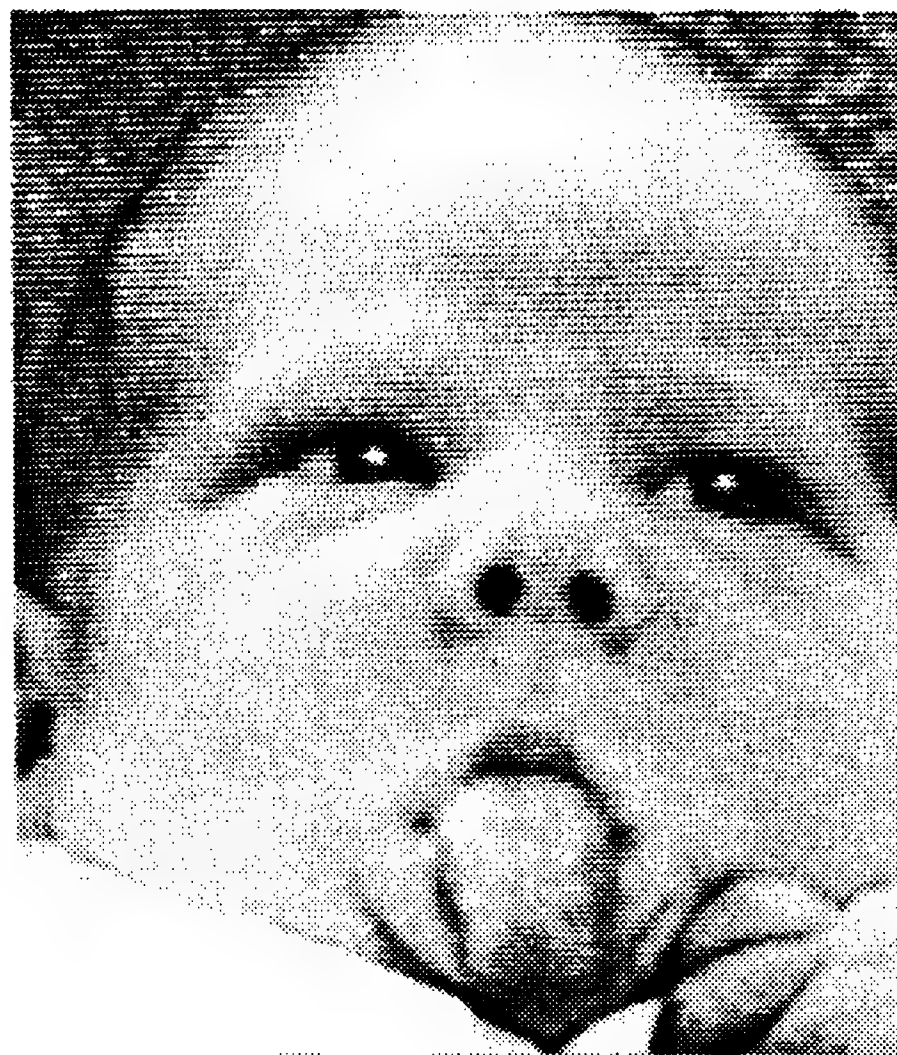
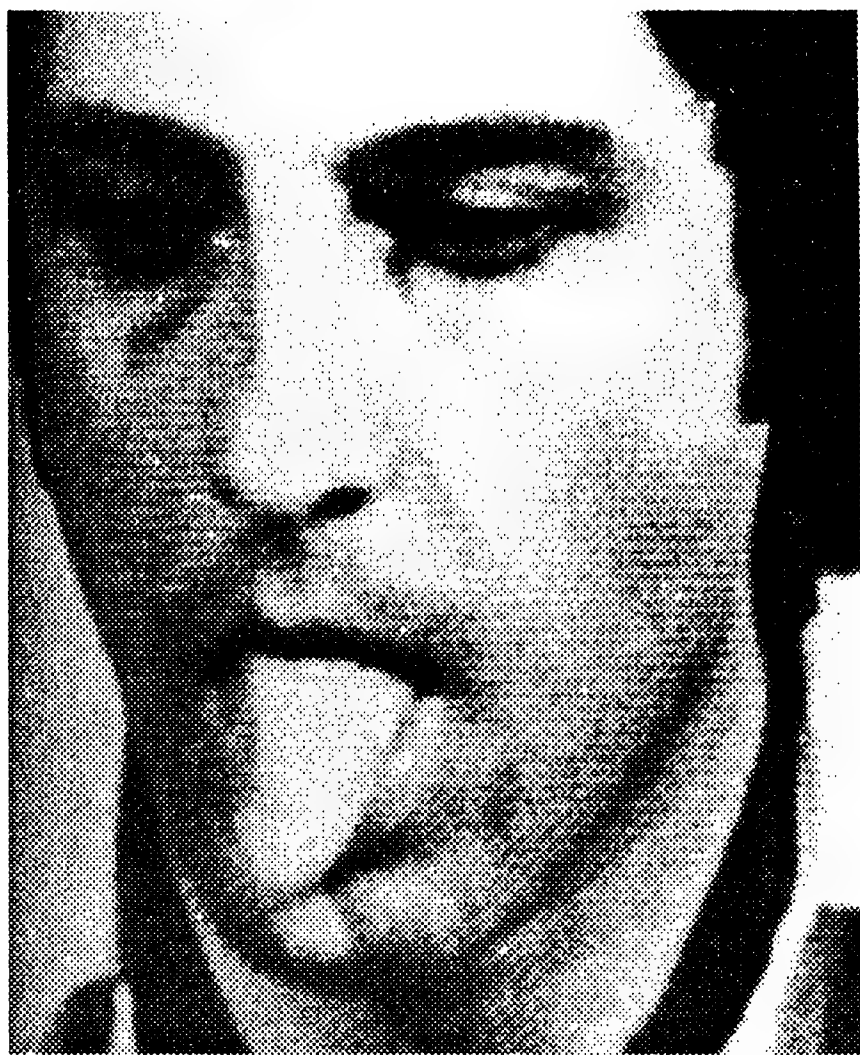


Рис. 6.2. Хотя исследователи все еще спорят о том, насколько новорожденные способны к имитации, каждый соглашается с тем, что они будут имитировать высовывание языка, которое на этом рисунке демонстрирует Андреа МелтцOFF в своем самом раннем исследовании по этой теме

(Источники: Meltzoff & Moore, 1977. Copyright 1997 by the AAAS)

Пиаже также считал, что отсроченная имитация, при которой ребенок видит какое-либо действие и затем имитирует его позже, когда модель уже не видна, возможна только на подстадии 6 (примерно в 18 месяцев), поскольку отсроченная имитация требует определенной внутренней репрезентации. Еще раз напоминаю, что последние исследования указывают на более раннее развитие этой способности. По крайней мере одно исследование (Meltzoff, 1988) показывает, что дети уже в 9 месяцев способны на 24-часовую отсрочку имитации. К 14 месяцам младенцы могут вспомнить и позже симитировать действия человека через 2 дня (Nappa & Meltzoff, 1993). Эти данные подтверждают тот факт, что дети данного возраста могут научиться и действительно учатся специфическому поведению через моделирование, даже когда у них нет возможности имитировать поведение непосредственно. Даже очень маленькие дети обучаются таким способом, наблюдая за другими, будь то товарищи по игре или взрослые.

В более широком смысле результаты исследований как памяти, так и имитации, подобно многим исследованиям, о которых я говорила в главе 5, свидетельствуют о том, что во многих отношениях Пиаже недооценивал способность младенцев к сохранению, запоминанию и организации сенсорной и моторной информации. Очень маленькие дети уделяют гораздо больше внимания моделям, последовательностям и первоначальным возможностям, чем полагал Пиаже, и дети могут запоминать эти особенности по крайней мере в течение коротких интервалов времени. Многие современные теоретики восприняли эти данные как доказательства того, что ребенок рождается с широким спектром встроенных знаний или врожденным репертуаром способов понимания окружающего мира.

На другой стороне континуума, однако, находится очевидный факт, гласящий, что новорожденные, несмотря на неожиданно хорошие перцептивные и когнитивные способности, не настолько умелые, как 6- или 12-месячные дети. Новорожденные не используют жесты для общения, не разговаривают и не демонстрируют отсроченной имитации. В 6 месяцев дети не комбинируют несколько стратегий для достижения цели и, по-видимому, не экспериментируют с объектами таким способом, который характерен для более старшего возраста. Даже в 12 месяцев дети, вероятно, не используют символы для замены вещей в полном спектре. Например, они пользуются несколькими словами, но еще не притворяются в игре. Поэтому, несмотря на все новые и удивительные свидетельства, демонстрирующие очень ранние навыки, все же, по-видимому, правильнее описывать младенца с точки зрения *сенсомоторного*, а не *символического* мышления. На протяжении первых 18–24 месяцев ребенок, вероятно, движется по направлению к использованию символов. Этот сдвиг Джон Флавелл совершенно правильно считает выдающимся:

Когнитивная система, которая пользуется символами, представляется... радикально, резко, качественно отличной от той, которая их не использует. Различие настолько велико, что трансформация одной системы в другую во время первых 2 лет жизни кажется мне небольшим чудом, вне зависимости от того, как много мы знаем об этом (Flavell, 1985, p. 82).

Именно этот сдвиг Пиаже рассматривал как точку отсчета следующей стадии.

Дошкольные годы

Представление Пиаже о дооперациональной стадии

На возрастном промежутке от 2 до 6 лет Пиаже выявил доказательства использования символов во многих аспектах поведения ребенка. Дети этого возраста начинают притворяться в игре (шаг в развитии, о котором я буду говорить в следующем тексте «Реальный мир»). Для того, кому 2, 3 или 4 года, метла может стать лошадью, а кубик — поездом. Мы можем также наблюдать использование символов в развитии речи (об этом я буду говорить в главе 8) и в примитивной способности дошкольников понимать модели со шкалой или простые карты (DeLoache, 1995).

Несмотря на то что Пиаже признавал широкое использование символов в этом возрасте, свое описание дооперациональной стадии он фокусировал в основном на тех операциях, которые дошкольники еще не могут выполнять, что придает негативный тон его описанию этого возрастного периода. Пиаже считал мышление дошкольников ригидным, скованным внешними признаками, нечувствительным к несоответствиям и ограниченным личной точкой зрения — эти качества Пиаже (Piaget, 1954) назвал **эгоцентризмом**. Ребенок не эгоист; он просто думает (полагает), что каждый видит мир так же, как и он.

Рисунок 6.3 — это фотография классического эксперимента, иллюстрирующего этот вид эгоцентризма. Ребенку показывают вид гор различного размера и цвета в трех плоскостях. Из набора рисунков он выбирает тот, который отражает вид гор так, как он их видит. Большинство дошкольников способны это сделать без осо-

Вопрос для размышления

Можете ли вы привести примеры эгоцентризма в вашем собственном поведении? Как насчет покупки другому человеку подарка, который вы надеялись получить сами? Приведите другие примеры.

бых трудностей. Затем экспериментатор просит ребенка выбрать рисунок, который отражает, как кто-либо *другой* может видеть эти горы, например маленький глиняный человечек или экспериментатор. В этом месте дошкольники испытывают трудности. Чаще всего они снова выбирают рисунок, который отражает их *собственное* видение гор (Gzesh & Surber, 1985). С точки зрения Пиаже, для того чтобы ребенок был успешным в этой задаче, он должен «децентрироваться», т. е. переклеститься от использования себя как единственной точки отсчета к видению вещей глазами других людей. Пиаже полагал, что дошкольники еще не способны на это.

Еще одной важной темой, поднимаемой Пиаже при описании этого возрастного периода, является фокусирование внимания на видимости объектов. Это явление Пиаже назвал **сохранением**. Именно проблема сохранения стояла перед Джоном, когда он получил стакан сока, отличающийся по форме от стакана Анни. Чтобы понять, что оба стакана содержат одинаковое количество сока, Джону пришлось бы игнорировать *внешнюю* сторону различия и принять как факт, что количество сока «сохраняется», т. е. остается таким же, несмотря на изменения формы сосуда. Это пример сохранения количества, одного из шести видов сохранения, которые изучал Пиаже (они перечислены в табл. 6.2). В каждом случае его техника измерения (которая описана ниже в тексте «Исследования показывают») включала несколько этапов: сначала ребенку показывали два одинаковых набора или объекта,

Рис. 6.3. Один из видов экспериментальных приспособлений, который использовался для изучения эгоцентризма у детей



давая возможность убедиться в равенстве объектов по некоторому ключевому параметру, например весу или количеству, длине или числу, затем один из объектов перемещался или деформировался, после чего ребенку предлагалось ответить, остались ли объекты равными. Дети редко демонстрируют какую-либо из форм сохранения до 5-летнего возраста. Причину этого Пиаже видел в том, что они все еще скованы внешним видом изменений и не фокусируются на неизменном аспекте.

Обратите внимание, что понимание сохранения является частью цепочки развития, которая начинается с понимания младенцем константности объекта и постоянства объектов. На сенсомоторной стадии младенец в конце концов понимает, что объекты могут оставаться неизменными, даже если они кажутся отличными в других отношениях (таких, как цвет или форма), что объекты продолжают существовать даже тогда, когда они вне поля зрения. В дошкольные годы он должен прийти к пониманию, что другие, более абстрактные, свойства объектов, такие как масса или вес, также остаются постоянными, несмотря на внешние изменения.

Новый взгляд на мышление дошкольника

В исследованиях мышления детей дошкольного возраста продолжают доминировать эти же две темы: эгоцентрический взгляд на мир и способность ребенка проводить различие между видимостью и реальностью. Многочисленные новые экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дошкольники гораздо менее эгоцентричны, чем полагал Пиаже, но они действительно сталкиваются с проблемой различения видимости и реальности.

Способность учитывать точку зрения окружающих. Исследования способности ребенка учитывать точку зрения других людей показывают, что дети 2 и 3 лет уже имеют по крайней мере *некоторое* представление о том, что другие люди видят

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Игра маленьких детей

Если вы понаблюдаете за своими детьми во время их досуга, то увидите, как они строят башни из кубиков, разговаривают с куклами или кормят их, готовят чайный набор к «чаю», катают игрушечные танки по полу, одеваются в одежду взрослых. Одним словом, они *играют*. Это не обычная или пустая активность; это занятие, в процессе которого происходит когнитивное развитие.

Форма игры меняется очень заметно за возрастной промежуток от 1 до 6 лет, согласно последовательности, которая довольно хорошо сочетается со стадиями Пиаже (Rubin et al., 1983).

Сенсомоторная игра. Ребенок в 12-месячном возрасте проводит в основном свое игровое время в изучении объектов и манипуляции с ними, используя все сенсомоторные схемы своего репертуара. Он кладет вещи в рот, трясет их, двигает по полу.

Конструктивная игра. Такая простая исследовательская игра с объектами продолжается и после 12 месяцев, особенно если ребенок имеет дело с совершенно новым предметом, но примерно к 2 годам дети начинают использовать объекты для построения или конструирования вещей: создают башни из кубиков, складывают головоломки, мастерят что-либо из клея или кубиков — форма игры, которая составляет почти половину игр детей в возрасте 3–6 лет.



Первая символическая игра. Символическая игра также появляется примерно в это же время. Первым признаком символической репрезентации обычно является что-то наподобие использования ребенком игрушечной ложки, чтобы «накормить» себя, или игрушечной расчески для причесывания своих волос. Игрушки все еще используются для реальных или естественных целей (например, ложка для еды), и действия все еще направлены на себя, но уже включают и действия понарошку. Между 15-м и 21-м месяцами происходит сдвиг: объектом символических действий становится другой человек или игрушка, чаще всего кукла. Ребенок все еще использует предметы по своему назначению (например, пьет из чашки). Но теперь он использует игрушечную чашку для куклы, а не для себя. Куклы обычно яв-

вещи или переживают события по-другому, чем они сами. Например, дети этого возраста способны адаптировать свою речь или игру к требованиям окружающих. Они по-разному играют со старшими и младшими детьми и по-другому разговаривают с младшими или больными детьми (Brownell, 1990; Guralnick & Paul-Brown, 1984).

Тем не менее такое представление в этом возрасте не соответствует идеалу. Джон Флавелл выделил два уровня способности учитывать точку зрения окружающих. На 1-м уровне ребенок знает, что другие люди могут испытывать иные переживания. На 2-м уровне ребенок формирует целые серии сложных правил для точного понимания того, *что* другой человек видит или переживает (Flavell et al., 1990). Дети в 2 и 3 года находятся на 1-м уровне, но не достигают 2-го уровня. Признаки 2-го уровня отмечаются у 4- и 5-летних детей.

ляются подходящими игрушками для этого вида символической игры, поскольку разрыв между использованием вещей для себя и для кукол не очень большой. Поэтому дети кормят кукол воображаемой едой, причесывают им волосы, утешают их.

Символическая игра с замещением объекта. Между 2 и 3 годами дети начинают использовать для замены какого-либо предмета в игре предмет, имеющий совершенно другое функциональное назначение. Они могут причесывать кукле волосы детской бутылочкой, утверждая, что это расческа, использовать швабру в качестве лошади или сделать «трактор» из кубиков. К 4 или 5 годам дети проводят до 20% своего игрового времени, играя в эту новую, сложную символическую игру (Field et al., 1982a).

Сюжетно-ролевая игра. Примерно в дошкольном возрасте дети также начинают исполнять роли. Это все еще форма символической игры, за исключением того, что теперь сразу несколько детей создают общую символическую ситуацию, действуют «понарошку». Они играют в «папочек и мамочек», «ковбоев и индейцев», «докторов и пациентов» и т. п. Сначала дети просто принимают эти роли; затем они называют роли друг другу и могут дать точные инструкции о том, как нужно притворяться в конкретной роли. Вы можете увидеть эту форму игры у некоторых 2-летних детей; к 4 годам практически все дети вовлечены в игры этого типа (Howes & Matheson, 1992). Интересно, что примерно в этом же возрасте большинство детей, по-видимому, создают воображаемых товарищей (M. Taylor et al., 1993). Многие годы психологи считали, что существование воображаемого товарища служит признаком нарушений у детей; теперь очевидно, что это явление — нормальная часть развития фантазии многих детей.

Дети, определенно, получают большое удовольствие от этих часто тщательно разработанных фантазий. В равной степени важно, что, играя роли и притворяясь кем-либо другим, они начинают все больше и больше осознавать, каким образом видят или чувствуют другие люди, и их эгоцентрический подход к миру меняется (Rogoff, 1998). С точки зрения Выготского, игра также «создает свою собственную зону ближайшего развития. В игре ребенок всегда превышает свой средний возраст, старше своего повседневного поведения; в игре он как будто бы на голову выше, чем есть на самом деле» (1978, р. 102).



Видимость и реальность. Похоже, что этот переход является частью более широких изменений в представлении ребенка о видимости и реальности. Флавелл исследовал это изменение различными способами, например демонстрировал объекты под цветным освещением, чтобы изменить их первоначальный цвет, или надевал на животных маски, чтобы они походили на других животных. Он обнаружил, что 2- и 3-летние дети оценивают объекты по их внешним признакам; к 5 годам у ребенка появляется способность разделять видимость и реальность, и он понимает, что некоторые объекты «на самом деле» не красного цвета, хотя они выглядят красными под красным светом, или что кошка с маской собаки «в действительности» все же кошка (Flavell et al., 1987, 1989).

В самой известной процедуре Флавелла, экспериментатор демонстрирует ребенку губку, которая окрашена под камень. Трехлетние дети, столкнувшись с этим

Таблица 6.2

Различные виды сохранения, которые изучал Пиаже

Число	Одинаковое число монеток или пуговиц выложено в два ряда параллельно друг другу, каждая напротив другой. Одни ряд растягивается в длину, или сжимается, или перестраивается другим способом, и ребенка спрашивают, осталось ли число предметов точно таким же
Длина	Два карандаша одинаковой длины располагают один над другим, так что они идеально совпадают по длине. Затем один карандаш смещается вправо или влево, так что острие одного из карандашей выдвигается дальше другого. Ребенка спрашивают, одинаковой ли длины теперь карандаши
Количество	Две одинаковые пробирки заполняются одинаковым количеством воды. Воду из одного стакана переливают в стакан другой формы (высокий и тонкий или невысокий и плоский), и ребенка спрашивают, одинаковое ли количество воды в каждом
Масса и вещество	Ребенку показывают два одинаковых глиняных шара. Затем форму одного из них меняют, например формируют сосиску или блин. Ребенка спрашивают, одинаковое ли теперь количество глины в каждом шаре
Вес	Два одинаковых глиняных шара взвешивают на балансных весах, так чтобы ребенок видел, что они весят одинаково. Затем форму одного из них изменяют, и ребенка спрашивают, имеют ли теперь шары одинаковый вес
Объем	Два глиняных шара помещают в две одинаковые пробирки с водой, так чтобы ребенок видел, что каждый шар вымещает одинаковое количество воды. Затем один шар деформируется, и ребенка спрашивают, будут ли теперь шары занимать одинаковое пространство

странным объектом, скажут, что объект либо выглядит как губка и является ею или что он выглядит как камень и является им. Дети в 4 и 5 лет могут провести различия между этими двумя признаками; они понимают, что объект выглядит как камень, но *является* губкой (Flavell, 1986). Таким образом, ребенок старшего возраста понимает, что один и тот же объект может быть представлен по-разному, в зависимости от точки зрения.

Используя тот же вид материалов, исследователи задались вопросом, может ли ребенок понять принцип **ложного впечатления**. Например, после того как ребенок потрогал губку/камень и ответил, на что это похоже и что это «на самом деле есть», исследователь может задать следующий вопрос: «Твой друг Джон не трогал этот предмет, не сжимал его. Если бы Джон только смотрел на него, что бы он подумал? Подумал бы он, что это губка или что это камень?» (Gopnik & Astington, 1988, p. 35). Большинство 3-летних детей считают, что Джон назвал бы губку губкой, тогда как 4- и 5-летние дети понимают, что, поскольку Джон не трогал губку, он получил бы ложное впечатление и решил бы, что это камень. Эти данные нашли подтверждение во многих исследованиях и различных культурах и описаны в тексте «Культуры и контексты», который посвящен различению детьми видимости и реальности. Таким образом, ребенок в 4 или 5 лет понимает, что другой человек может получить неверное представление и *действовать исходя из этого ошибочного представления*.

Теория образа мысли. Подобные данные привели некоторых теоретиков (Astington & Gopnik, 1991; Gopnik & Wellman, 1994; Harris, 1989) к предположению, что 4- или 5-летние дети формируют новую и довольно искушенную теорию образа мысли. Ребенок этого возраста начинает понимать, что он не может предсказать действия людей только на основе наблюдения за ситуацией; необходимо также принимать в расчет желания и убеждения. Поэтому ребенок формирует различные теории о представлениях других людей, их убеждениях и желаниях и о том, как эти представления или убеждения влияют на поведение окружающих.

Теория образа мысли не формируется в полном объеме резко в 4 года. Уже в 18 месяцев дети имеют некоторое начальное понимание о том, что у людей (но не у неодушевленных объектов) есть цели и намерения (Meltzoff, 1995). Дети этого возраста также начинают понимать эмоциональное состояние и потребности других людей, об этом я говорила в главе 5. Например, когда 18-месячный ребенок видит какого-нибудь взрослого, который выглядит довольным после употребления одной пищи и недовольным после употребления другой, то понимает, что взрослый выберет для еды приятную пищу (Repacholi & Gopnik, 1997). Ребенок двух с половиной лет повторит просьбу более понятным языком, если по поведению слушателя видно, что он не понял с первого раза, из чего явно следует вывод о том, что ребенок имеет определенное осознание уровня понимания другого человека (Shwe & Markman, 1997). К 3 годам дети понимают, что если человек чего-то хочет, он постарается получить это и может продолжать желать что-либо, даже если не может это получить (Lillard & Flavell, 1992). Однако 3-летний ребенок еще не понимает базового принципа, согласно которому действия каждого человека основаны на его собственном *представлении* о реальности, и это представление может отличаться от того, что собой представляет «реальность». Люди действуют на основе своих представлений или чувств, даже если их представления неверны или не согласуются с данной ситуацией. Так, если человек чувствует печаль, хотя добился успеха в чем-то, он будет действовать исходя из чувств печали, а не из очевидного успеха. Именно этот новый аспект теории образа мысли, по-видимому, отсутствует у 3-летнего ребенка, но отчетливо проявляется примерно в 4 или 5 лет.

Несмотря на это существенное когнитивное достижение, 4- или 5-летние дети еще очень многое не знают о мышлении других людей. Ребенок этого возраста понимает, что другие люди думают, но он еще не понимает, что эти же самые люди думают о *нем*. По аналогии с известной бесконечной регрессией 4-летний ребенок понимает: «Я знаю, что вы знаете», но он еще не полностью осознает, что этот процесс взаимный: «Вы знаете, что я знаю». Такое понимание взаимной природы мышления у большинства детей, по-видимому, формируется между 5 и 7 годами (Perner & Wimmer, 1985; Sullivan et al., 1994) и является особо важным достижением, поскольку оно, возможно, становится необходимым условием для возникновения взаимной дружбы, которую мы наблюдаем в период начальной школы.

Метапознание и метазапоминание. Увеличивающееся осознание приемов, которыми управляет мышление, становится очевидным и в других областях. Например, между 3 и 5 годами дети понимают, что для того, чтобы сказать, является ли камень, замаскированный под губку, на самом деле губкой или камнем, человек должен его потрогать или подержать в руках. Только зрительной информации недостаточно

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Понимание различий между видимостью и реальностью в других культурах

Ряд исследований, проведенных в различных частях света и различных культурах, свидетельствует о том, что формирование понимания ложного впечатления и понимания различий между видимостью и реальностью у детей в 4 года вполне может быть универсальным паттерном развития.

ДжерEMI Авис и Пол Харрис (Avis & Harris, 1991) адаптировали традиционный метод изучения ложного впечатления для использования в племени пигмеев бака, которые проживают в Камеруне. Бака занимаются охотой и живут сообществами в лагерях. Каждого ребенка тестировали в его собственной хижине, используя те материалы, с которыми он был хорошо знаком. Ребенок наблюдал, как взрослый по имени Мопфана (член племени) помещал косточки манго в чашку. Затем Мопфана покидал хижину и другой взрослый (также член племени) сообщал ребенку, что они будут играть в игру с Мопфана: они спрячут косточки манго в горшок. Затем он спрашивал ребенка, что Мопфана будет делать, когда вернется. Будет ли он искать косточки в чашке или горшке? Также ребенка спрашивали, будет ли на душе у Мопфана хорошо или плохо перед тем, как он поднимет крышку чашки. Маленькие дети, которым было 2 или 3 года, с большей вероятностью говорили, что Мопфана будет искать косточки в горшке или говорили, что он будет расстроен перед тем, как заглянет в чашку, тогда как старшие дети 4 и 5 лет почти никогда не ошибались по всем этим трем вопросам.

Аналогично, когда Флавелл задал задачу губка/камень детям, живущим в материковой части Китая, он обнаружил, что 3-летние китайские дети испытывали растерянность в связи с этой задачей, так же как и 3-летние дети в Соединенных Штатах или Великобритании. При этом 5-летние китайские дети не испытывали трудностей при решении этой задачи (Flavell et al., 1983).

Используя задачу другого вида, но которая тоже затрагивает различия между видимостью и реальностью, Пол Харрис и его коллеги спрашивали детей, принадлежащих разным культурам, о том, что *на самом деле* чувствуют герои рассказа и какие эмоции появляются на их лице. Например:

«Диана играет со своими друзьями. В конце игры Диана выигрывает, а ее друзья проигрывают. Диана пытается скрыть свои чувства, потому что иначе ее друзья не будут больше с ней играть» (Harris, 1989, p.134).

Услышав такой рассказ, 4-летние дети в Великобритании и Соединенных Штатах легко могут ответить, что почувствует герой на самом деле. Но они испытывают больше трудностей с определением, как герой будет выглядеть. К 5 или 6 годам ребенок усваивает возможное различие. Харрис и его коллеги обнаружили, что сдвиг отмечается в том же самом возрасте и у японских детей (Gardner et al., 1988). Джоши и Мак-Лин (Joshi & MacLean, 1994) обнаружили сходное изменение в Индии, несмотря на то что и в японской и в индийской культурах различению эмоций уделяется гораздо больше внимания, чем в британской культуре или культуре Соединенных Штатов.

И все же, несмотря на эти различия, по-видимому, во всех культурах происходят одинаковые явления на возрастном промежутке между 3 и 5 годами. За эти годы все дети приходят к общему пониманию различий между видимостью и реальностью и формируют теорию образа мысли.

(Flavell, 1993; O'Neill et al., 1992). Аналогично 4-летние дети (но не 3-летние) понимают, что, для того, чтобы запомнить или забыть что-либо, необходимо сначала познакомиться с этим (Lyon & Flavell, 1994). Эти достижения важны, поскольку они, по-видимому, служат первыми признаками **метазапоминания** и **метапознания** — знания о процессе запоминания и процессе мышления. Примерно к 4 или 5 годам дети, по-видимому, получают самое элементарное представление об этих процессах.

Согласно исследованию, проведенному Джоном Флавеллом, ребенок к 4 годам осознает, что человек может мыслить и что этот процесс отличен от процессов понимания и говорения (Flavell et al., 1995). Он также в некоторой степени понимает, что люди могут думать о воображаемых объектах или событиях так же, как и о реальных. Несмотря на эти важные достижения, 4- и 5-летние дети еще не понимают, что мышление — это процесс или что он происходит непрерывно (Wellman & Hickling, 1994). В частности, они не осознают, что *другие люди* мыслят постоянно. Дети затрудняются ответить на вопрос, о чем могут думать другие люди, даже если есть очевидная подсказка: например, другой человек что-нибудь читает или слушает. Эти навыки гораздо больше развиты у 7–8-летних детей, которые, похоже, начинают понимать, что их собственное мышление и мышление других людей происходит непрерывно и по определенным правилам.

Новые работы по теории образа мысли ребенка не только открыли блестящую область исследования; они также четко продемонстрировали, что дети дошкольного возраста гораздо менее эгоцентричны, чем предполагал Пиаже. В 4 года и иногда даже в более раннем возрасте ребенок способен понять точку зрения других людей и предсказать их поведение на основе логических представлений.

По крайней мере две вещи способствуют появлению этого понимания: тренировка способности притворяться в игре, особенно в совместной игре с другими детьми (Dockett & Smith, 1995); и определенные аспекты речевых навыков, особенно обогащение словарного запаса за счет слов, имеющих лексическое значение чувств, желаний и мыслей, например такие слова, как *хочу*, *нужно*, *думаю* или *помню* (Astington & Jenkins, 1995). Действительно, определенный уровень речевого развития может быть необходимым условием для развития теории образа мысли. Дженифер Дженкинс и Джанет Астингтон (Astington & Jenkins, 1996) обнаружили, что дети не добиваются успеха в задачах на ложное впечатление до тех пор, пока не переступят через определенный порог общего речевого развития. Эта гипотеза подтверждается данными о том, что дети 13 лет, которые родились глухими и не учились разговаривать до школьного возраста, т. е. не оперировали структурированным языком в дошкольные годы, обычно неуспешны в тестах на ложное впечатление и других задачах из теории образа мысли (Peterson & Siegal, 1995).

Понимание эмоций и управление ими. Способность понимать, или «читать», эмоции других людей является другим необходимым навыком для появления репрезентативной теории образа мысли у ребенка. Этот процесс я описывала в главе 5. Вы знаете, что к 4 годам дети обладают достаточным эмоциональным словарем, чтобы распознавать выражение лица и состояния, которые сопровождают эмоции счастья, печали, злости, симпатии и страха. В соответствии с их формирующейся теорией образа мысли 4- и 5-летние дети также начинают осознавать связь между

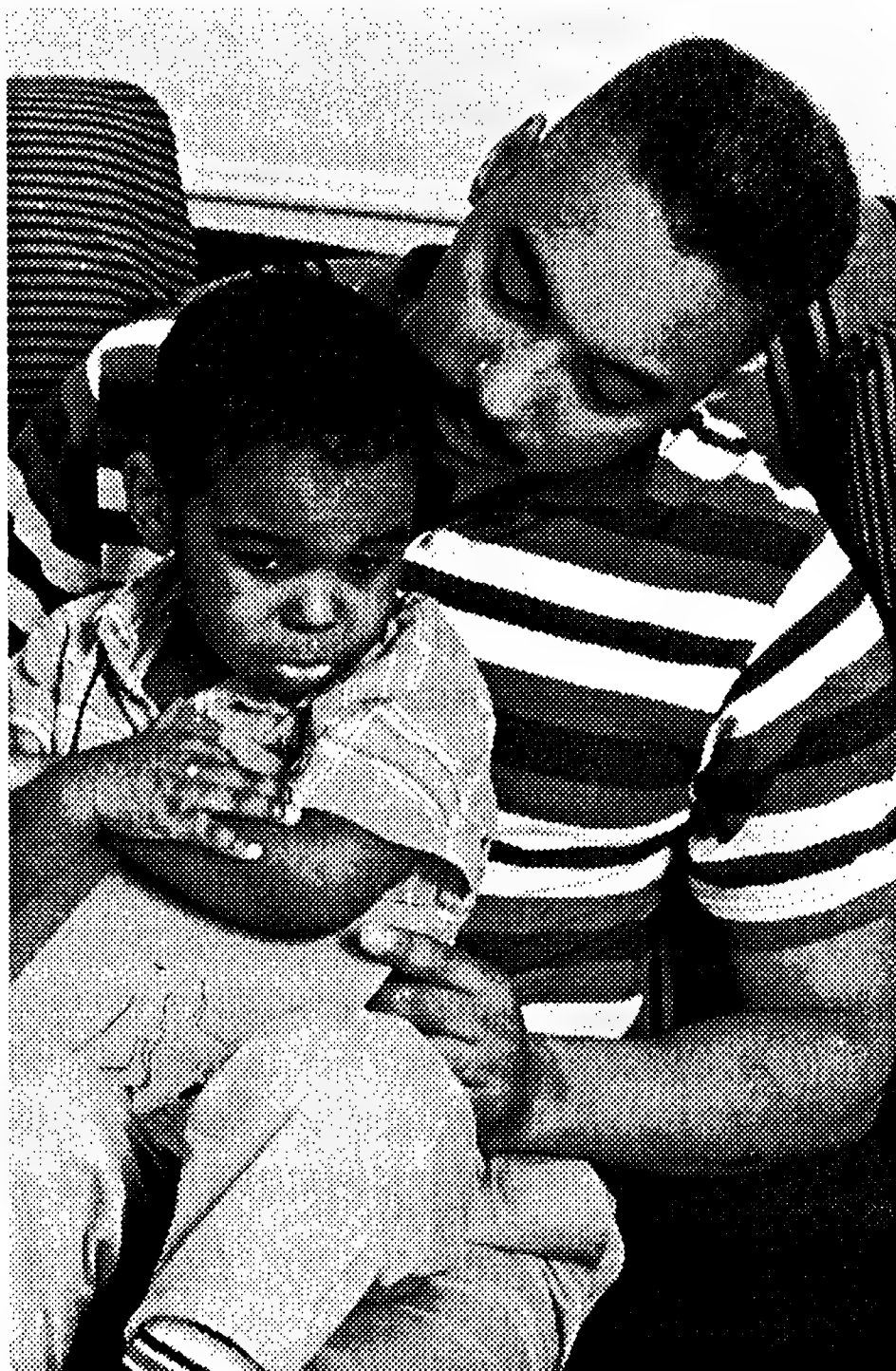
эмоциями других людей и обстоятельствами, в которых они оказались; поэтому, например, они понимают, что другой человек будет чувствовать печаль в случае неудачи или счастье в случае успеха. Также они начинают осознавать, что чувства другого человека основаны на его мыслях в такой же мере или больше, чем на реальной ситуации. Например, дети этого возраста имеют определенное представление о том, что человек может чувствовать печаль, если что-либо напомнит ему о неприятном переживании (Lagattuta et al., 1997).

В этот же возрастной период ребенок также учится регулировать или модулировать выражение *своих* собственных эмоций (Dunn, 1994). Часть данного процесса заключается в развитии **контроля над импульсами**, который иногда называется **сдерживанием эмоций**, — это растущая способность тормозить реакцию, терпеть, а не плакать, кричать, а не бить, передвигаться медленно, а не быстро (e. g., Kochanska et al., 1997). Когда младенец расстроен, его родители помогают регулировать эту эмоцию, обнимая, успокаивая или извлекая ребенка из неприятной ситуации. В дошкольный период этот процесс регуляции постепенно начинает осуществляться самим ребенком, когда интернализуются различные запреты и инструкции. Если 2-летний ребенок способен только минимально модулировать чувства или поведение, то к 5 или 6 годам большинство детей совершают большой шаг вперед, контролируя интенсивность выражения сильных чувств. Поэтому они больше не реагируют автоматическим ударом в гневе, не плачут неутешно в ситуации фрустрации и не сердятся, когда их отвергли (Sroufe, 1996).

Вторым аспектом регуляции эмоций у детей является необходимость изучать социальные правила выражения эмоций. Когда и где можно выражать различные чувства? Какую форму может принимать это выражение? Когда следует улыбаться? Когда нельзя хмуриться или улыбаться, несмотря на переживаемые чувства? Например, уже в 3 года дети начинают понимать, что есть ситуации, в которых они должны улыбаться, даже если совсем не чувствуют радости. Так, появляется «социальная улыбка», выражение лица, которое отличается от естественной, радостной улыбки. Аналогично в детском возрасте дети обучаются использовать редуцированные формы проявления эмоций, например гнева или отвращения (Izard & Malatesta, 1987), и скрывать свои чувства в различных ситуациях. Способность скрывать чувства, по-видимому, базируется на появляющейся теории образа мысли у ребенка. Например, для того чтобы скрывать некоторые чувства во избежании причинения боли другому человеку, ребенку необходимо иметь представление о том, что может вызвать боль. Таким же образом дошкольник обучается использовать эмоциональное выражение, чтобы получить то, что он хочет, улыбаясь или плача по необходимости. Контроль эмоций, в свою очередь, основан по крайней мере частично на понимании связи между своим поведением и восприятием другими этого поведения, понимании, которое стремительно формируется между 3 и 4 годами как часть более сложной теории образа мысли.

Сохранение. Что касается исследований проблемы сохранения, то они в целом подтвердили основные идеи Пиаже. Хотя маленькие дети могут демонстрировать определенное понимание сохранения, если задача очень проста (Gelman, 1972; Wellman, 1982), большинство детей не способны справиться с проблемами сохранения до 5–6 лет или даже позже (e. g., Sodian, 1995).

Двухлетний Христиан находится еще в том возрасте, когда он нуждается в помощи отца, чтобы справиться с печалью или фрустрацией. Однако в ближайшие несколько лет он приобретет новые способности управления своими чувствами, включая правила, когда можно, а когда нельзя выражать определенные чувства



Относительно позднее развитие понимания сохранения у ребенка имеет значение, если мы рассматриваем задачи сохранения как особо изоциренную форму проблемы видимости и реальности. Когда я переливаю сок из низкого толстого стакана в высокий тонкий, кажется, что количество сока увеличивается (уровень жидкости становится выше в стакане), хотя в действительности оно остается тем же. Таким образом, ребенок не может понять правило сохранения до тех пор, пока он не сделает прогресс в понимании различия между видимостью и реальностью, что происходит обычно приблизительно к 5 годам.

Общее представление о мышлении дошкольника

Каким образом можно соединить эти отрывки и блоки информации о мышлении дошкольника? По крайней мере мы можем сказать, что дошкольники способны к логическому мышлению, которое Пиаже считал невозможным в этом возрасте. В частности, к 4 годам, и особенно к 5 годам, дети могут не только учитывать точку зрения другого человека, но и понимать по крайней мере в определенной степени, что поведение других людей строится на внутренних убеждениях и чувствах.

Конечно, может быть Пиаже был прав в отношении основных последовательностей, но ошибался в возрасте, поскольку изменение, которое он наблюдал в 6 или 7 лет, на самом деле происходит примерно в 4 или 5 лет. Определенно, различные открытия, к которым приходят дети примерно в этом возрасте — о ложном впечатлении, о видимости и реальности, о том, что другие люди имеют свою точку зрения

и о значении эмоционального выражения, — имеют стадийный характер в том смысле, что все они стремятся появиться приблизительно в одном возрасте.

Возможно также, что современные исследования преувеличивают способности дошкольников, по крайней мере в определенной степени. Дошкольники в самом деле способны к некоторым вещам, кажущимся отвлеченными, но их понимание остается узко конкретным, а не общим. Оно все еще сильно привязано к специфическим ситуациям или может проявиться только при условии значительной поддержки. Исследования понимания сохранения и детской логики показывают, что 2–4-летние дети способны к усложненной деятельности, но дошкольники обычно не демонстрируют эти навыки спонтанно. Для того чтобы дошкольник продемонстрировал относительно усложненные формы мышления, вам придется упростить задачу или ввести подсказки. То, что дети этого возраста могут справиться с отвлеченными задачами, уже производит впечатление, но Пиаже был полностью прав, когда подчеркивал, что мышление дошкольников отличается от мышления более старших детей. Как раз тот факт, что дети могут справиться с определенной задачей только когда задача сформулирована упрощенно или конкретно, подтверждает это различие.

В более широком смысле дошкольники, исследуя мир вокруг себя, не используют тот набор правил и принципов, какой мы видим у более старших детей. И потому они не распространяют то, что усвоили в одном контексте, на аналогичную,



Поскольку учащиеся начальной школы успешны в изучении естественных наук и индуктивной логике, выездные занятия, подобные этой экспедиции по поиску ископаемых материалов, являются особенно эффективным способом обучения

но не идентичную ситуацию. Именно такой переход к общим правилам Пиаже считал характерным признаком мышления ребенка школьного возраста.

В конце концов, все современные исследования способствовали подтверждению базового положения теории Выготского: когнитивное развитие детей формируется в значительной степени под влиянием *социальных* взаимодействий. Пиаже полагал, что развитие ребенка в основном зависит от свободной игры с объектами. Такая игра, без сомнения, важна, но игра с другими детьми и взаимодействие с разными взрослыми, пожалуй, еще более важно, поскольку ребенок узнает о чувствах и реакциях других людей, т. е. приобретает опыт, который необходим для формирования теории образа мысли у ребенка. Например, Чарли Льюис и его коллеги (Lewis et al., 1996), проводившие исследования детей дошкольного возраста на островах Крит и Кипр, продемонстрировали, что те дети, у которых много взрослых родственников и много старших сиблингов, с большей вероятностью справятся с задачей на ложное впечатление по сравнению с детьми из менее многочисленных семей. Аналогично Тед Руффман и его коллеги (Ruffman et al., 1998) обнаружили, что дети дошкольного возраста в Англии и Японии, которые имели старшего сиблинга (по сравнению с теми, у кого только младшие сиблинги), демонстрируют опережающее понимание ложного впечатления. Таким образом, социальные взаимодействия как укрепляют, так и формируют когнитивное развитие ребенка.

Дети школьного возраста

Представление Пиаже о конкретных операциях

Новые навыки, которые появляются в 6 или 7 лет, строятся на многочисленных малых изменениях, происходящих в дошкольный период, но, с точки зрения Пиаже, существенный скачок вперед происходит, когда ребенок открывает или формирует набор чрезвычайно значимых, абстрактных, общих «правил» или «стратегий» исследования и взаимодействия с миром. Пиаже называл эти новые навыки **конкретными операциями**. Под операцией Пиаже подразумевал любой набор значимых абстрактных внутренних схем, таких как обратимость, сложение, вычитание, умножение, деление и сериация. Все эти операции являются важными строительными блоками логического мышления, составляющими внутренние правила об объектах и их взаимоотношениях. Ребенок понимает правило, согласно которому сложение увеличивает количество, а вычитание уменьшает; он понимает, что объекты могут принадлежать к более чем одной категории одновременно и что между категориями устанавливаются логические взаимоотношения.

Пиаже полагал, что из всех операций наиболее важна **обратимость** — понимание того, что физические действия и ментальные операции могут быть обратимыми. Глиняную сосиску из эксперимента на понимание **сохранения** можно превратить обратно в шар; вода может быть снова перелита в более низкий и толстый стакан. Это понимание обратимости действий лежит в основе многих достижений, сделанных во время этого периода. Например, если вы владеете операцией обратимости и знаете, что *A* больше *B*, то также можете сказать, что *B* меньше, чем *A*. Способность понимать иерархию классов, например «Фидо» — «спаниель», «собака»

Вопрос для размышления

Попробуйте подумать об этом вопросе (что было бы, если бы женщины были такими же сильными физически, как и мужчины?) и понаблюдать за собой, когда вы о нем думаете. Обратите внимание, как работает ваша дедуктивная логика. Можете ли вы привести повседневные ситуации, в которых вы используете индуктивную или дедуктивную логику?

и «животное», также основана на этой способности двигаться как вперед, так и назад в континууме взаимоотношений.

Пиаже также полагал, что на третьей стадии ребенок формирует способность использовать **индуктивную логику**: он может перейти от своего опыта к общему принципу. Например, он может двигаться от наблюдения, из которого следует, что если прибавить еще одну игрушку к набору и затем пересчитать количество, то набор будет содержать на единицу больше игрушек, чем было до этого, к общему принципу, что сложение всегда приводит к увеличению.

Дети в начальной школе — довольно хорошие наблюдатели, и им нравится составлять каталоги, пересчитывать биологические виды деревьев или птиц или изучать повадки гвинейских свиней.

В чем дети еще неуспешны, так это в **дедуктивной логике**, которая требует начать с общего принципа и затем предсказать определенный результат или наблюдение подобно переходу от теории к гипотезам. Предположим, я прошу вас подумать о том, как изменились бы взаимоотношения между людьми и обществом, если бы женщины были такими же сильными физически, как и мужчины. Ответ на этот вопрос требует дедуктивной, а не индуктивной логики; проблема сложна, поскольку вы должны представить то, что сами не испытали. Ребенок на стадии развития конкретных операций успешен с вещами, которые он знает или может видеть и манипулировать ими, т. е. он успешен при оперировании с конкретными вещами; но он неуспешен в манипулировании ментальными идеями или возможностями. Пиаже полагал, что дедуктивное мышление не формируется до периода формальных операций, примерно соответствующего возрасту старших школьников.

Пиаже не указывал на то, что все навыки конкретных операций появляются в одно время, как если бы в голове ребенка зажглась яркая лампочка. Он понимал, что ребенку требуется несколько лет, чтобы применить эти новые когнитивные навыки ко всем видам проблем. В то же время он полагал, что переход к конкретным операциям включает существенное изменение способа мышления ребенка, стратегий, которые он использует, и глубины понимания, которую он может достичь.

Непосредственная проверка представлений Пиаже

Последователи Пиаже в своих исследованиях установили, что в целом Пиаже был прав в отношении возраста, в котором дети впервые демонстрируют различные навыки или понимание. Так, исследования понимания сохранения свидетельствуют о том, что дети усваивают сохранение массы или вещества примерно к 7 годам. То есть они понимают, что количество глины одинаково вне зависимости от того, какую форму принимает глиняный шар, форму блина или какую-либо другую. Примерно к 8 годам дети обычно понимают сохранение веса (что два глиняных шара весят одинаково вне зависимости от их формы), но только к 11 годам они осознают сохранение объема (что количество воды или глины занимает одинаковое *пространство* вне зависимости от формы).

Исследования навыков классификации так же подтверждают наблюдения Пиаже, показывая, что примерно в 7 или 8 лет ребенок впервые усваивает принцип **классового включения**. То есть что подклассы *входят* в состав более крупных классов. Бананы входят в класс «фрукты», фрукты входят в класс «еда» и т. д. Дошкольники *также* понимают, что бананы — это фрукты, но они еще не полностью осознают взаимоотношение между классами, т. е. что класс «фрукты» является крупным классом, включающим все бананы, а также все другие подтипы, например апельсины и яблоки.

Хорошую иллюстрацию этих нескольких когнитивных изменений приводит раннее лонгитюдное исследование Каролин Томлинсон-Кизи и ее коллег (Tomlinson-Keasy et al., 1979). Они изучали группу детей из 38 человек начиная с детского сада и в течение трех классов школы, ежегодно тестируя их по 5 традиционным заданиям на конкретные операции: сохранение массы, веса и объема; классовое включение; иерархическая классификация. Как вы видите на рис. 6.4, дети улучшают результаты по всем пяти заданиям в течение трехлетнего периода. Один из скачков отмечается на возрастном периоде между окончанием детского сада и началом 1-го класса (приблизительно тот возраст, который Пиаже считал возрастом появления конкретных операций), другой скачок — в течение 2-го года обучения.

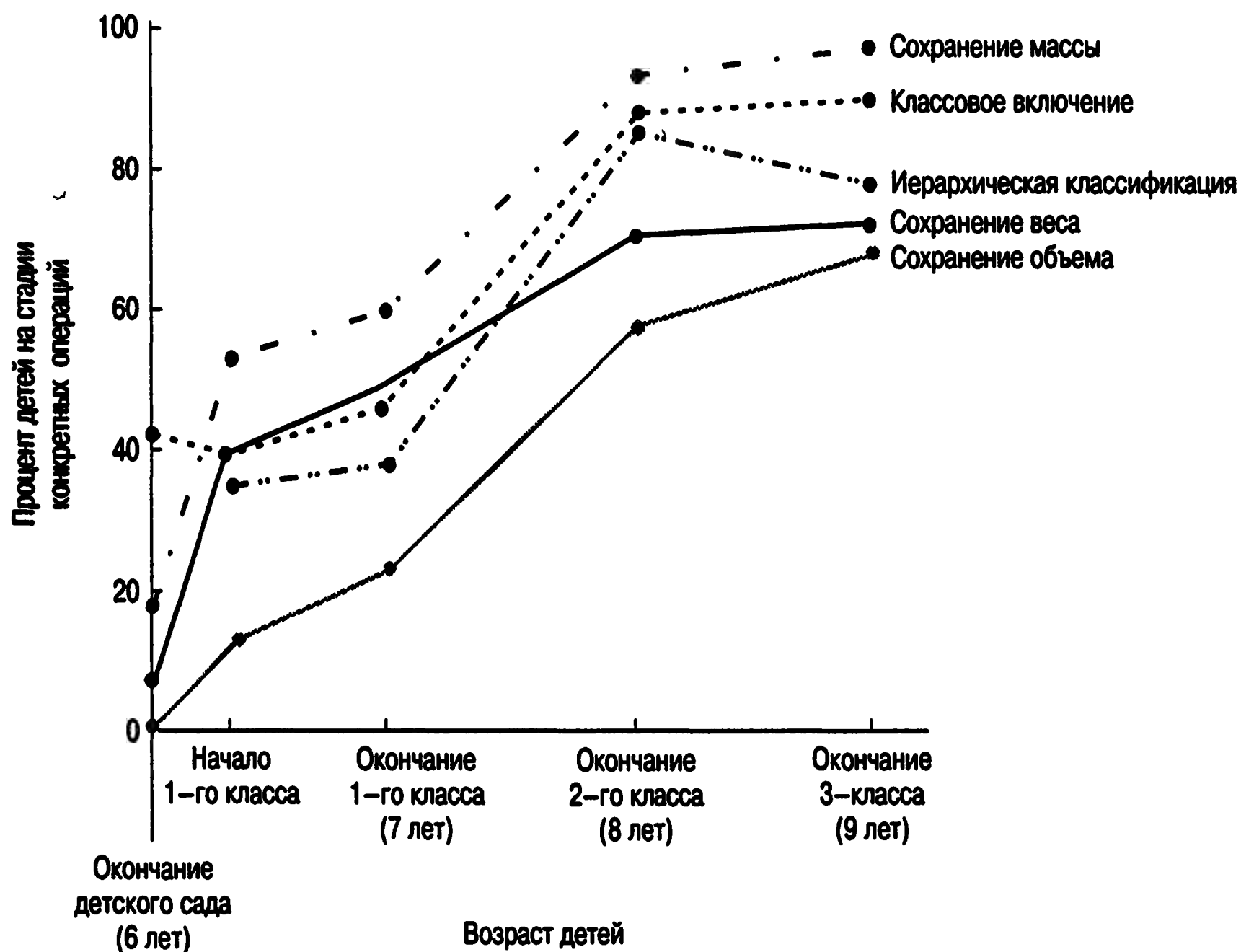


Рис. 6.4. В этом лонгитюдном исследовании дети 5 раз прошли тестирование по одинаковому набору заданий на конкретные операции, начиная с детского сада и заканчивая 3-м классом

(Источник: Tomlinson-Keasey et al., 1979, adapted from Table 2, p. 1158)

Новые темы: развитие памяти и стратегий запоминания

Вместо простого повторения задания Пиаже, некоторые исследователи попытались предложить другие способы проверки того, что дети школьного возраста по сравнению с младшими детьми при выполнении заданий базируются на более широких и общих принципах. В частности, тот факт, что старшие дети намеренно используют *стратегии* для решения проблемных задач или для запоминания, стал основой для образования новой точки зрения на когнитивное развитие. Особенно хорошим примером исследований в этой области служат работы по запоминанию и стратегиям запоминания (Scheider & Bjorklund, 1998).

Стратегии повторения. Предположим, что вам необходимо выполнить следующие поручения: зайти в химчистку; купить марки; сделать копию документов; купить молоко, хлеб, апельсиновый сок, морковь, салат, спагетти и соус в гастрономе. Для запоминания этого перечня вы можете использовать любую из нескольких возможных стратегий, которые я перечислила (с примерами) в табл. 6.3. В этом частном случае одна из возможностей заключается в многократном мысленном повторении перечня.

Таблица 6.3

Некоторые общие стратегии, которые участвуют в процессе запоминания

- **Повторение.** Возможно самая распространенная стратегия, которая включает повторение либо про себя, либо вслух или повторение движения (как при обучении танцевать). Может наблюдаться у детей уже в 2 года в определенных условиях
- **Группировка** идей, объектов или слов в классы для того, чтобы легче их запомнить, как, например, «все животные» или «все ингредиенты в рецепте лазаньи» или «шахматные фигуры, участвующие в ходе, который называется «дворец». Эта стратегия, определенно, извлекает пользу из опыта взаимодействия с конкретным предметом или деятельностью, поскольку обучение и открытие возможных категорий происходит в процессе исследования или манипуляции с набором материала. Прimitивное группирование отмечается в 2 года
- **Обработка.** Нахождение общего значения или ассоциации для двух вещей и более, которые необходимо запомнить. Одним из видов обработки является применение мнемоники для запоминания какого-либо перечня, например цветов радуги («Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан»); другим видом обработки можно назвать ассоциирование имени человека, которого вы только что встретили, с каким-либо объектом или другим словом. Этот способ запоминания не может использоваться спонтанно любым человеком, и искусно владеть им можно лишь при достаточном развитии навыка, если вообще удастся его освоить
- **Системный поиск.** Когда вы пытаетесь вспомнить что-либо, то можете «просканировать» воспоминания из целой области, в которой может содержаться нужный материал. Дети в 3 или 4 года могут начать использовать эту стратегию для того, чтобы найти реальные объекты в окружающем мире, но они еще не умеют это делать мысленно. Поэтому поисковая стратегия может быть сначала освоена во внешнем мире и затем использоваться для внутреннего поиска

(Источник: Flavell, 1985)

А что делают дети, когда они пытаются запомнить? В одном из ранних классических исследований (Kee-ney et al., 1967) было установлено, каким образом поступают дети школьного возраста (что не характерно для младших детей). Кини предъявляла детям ряд из семи карточек с картинками и просила детей постараться запомнить все эти картинки в том же порядке, в каком они были расположены. Затем ребенку на голову надевался «космический шлем», который не позволял ему видеть карточки, но экспериментатор мог видеть, пытался ли ребенок шепотом повторить перечень. Дети до 5 лет почти никогда не повторяли, но 8–10-летние дети обычно использовали стратегию повторения. Интересно, что когда 5-летних детей научили повторять, они стали использовать повторение, и их результаты по запоминанию улучшились. Однако когда этим же самым 5-летним детям была предложена новая проблемная задача без напоминания повторять, они прекращали повторение. То есть они могли использовать стратегию, если им напоминали об этом, но они не применяли ее спонтанно — паттерн, который обозначается как **дефицит умения**.

Вопрос для размышления

Как бы вы справились с запоминанием этого перечня? Написали бы его на бумаге? Стали бы мысленно повторять? Какие другие стратегии вы могли бы использовать?

Авторы более современных работ полагают, что дошкольники демонстрируют определенный вид стратегий при запоминании, если задача проста, например во время игры в прятки, которую Джуди Де Лоаш (DeLoache, 1989) использовала в своих исследованиях. В одном из исследований, проведенном Де Лоаш, ребенок наблюдает, как экспериментатор прячет яркую игрушку (например, за диван) и затем говорит, что после сигнала ребенок может пойти и найти игрушку. Во время 4-минутного перерыва до сигнала двухлетние дети играли с другими игрушками, но при этом часто говорили о том месте, где спрятана игрушка, указывали или смотрели на него — все это отчетливо демонстрирует ранние формы стратегий запоминания.

Эти и другие подобные им результаты показывают нам, что не происходит никакого волшебного перехода от нестратегического поведения к стратегическому в возрасте 5, 6 или 7 лет. Дети уже в 2 года используют примитивные стратегии, но дети школьного возраста, по-видимому, имеют более широкий репертуар стратегий и используют их более гибко и эффективно. Это качество мышления становится все более очевидным у старших школьников (Bjorklund & Coyle, 1995). Например, при запоминании перечня слов 8-летние дети чаще повторяют одно слово несколько раз («кот, кот, кот»), тогда как старшие дети повторяют их по группам («стол, газон, небо, рубашка, кот»). Восемилетние дети во время тестирования через год демонстрируют признаки сдвига в сторону более эффективных стратегий запоминания (Guttentag et al., 1987).

Другие стратегии запоминания. Другие стратегии, помогающие улучшить запоминание, включают расположение запоминаемых объектов в значимую структуру. Например, пытаясь запомнить перечень продуктов, которые вам необходимо купить в магазине, вы можете рассматривать эти продукты в качестве ингредиентов кулинарного рецепта (например, «что мне нужно, чтобы приготовить спагетти и котлеты»). Другая распространенная стратегия заключается в мысленной группировке продуктов в категории, как, например, «фрукты и овощи» и «консервированные продукты». Эта стратегия называется **группировкой**, или *сортировкой*.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Память и ребенок-свидетель

В Англии один 7-летний ребенок оказался способен в деталях описать полиции свой опыт после сексуального насилия и затем указать на обвиняемого (Davies, 1993). В Соединенных Штатах известно несколько случаев, когда дети 3-летнего возраста дали показания в суде о физическом или сексуальном насилии со стороны педагогов яслей, — показания, которые в некоторых случаях привели к признанию вины (надо сказать, что позже признание вины часто отменялось на основании фактов, свидетельствующих о том, что следователи убедили или принудили детей дать показания).

Спор вокруг показаний, даваемых детьми, сосредоточен на двух основных аспектах: 1) могут ли маленькие дети точно запомнить лица или события и сообщить о своем опыте даже спустя некоторое время; 2) являются ли дети более внушаемыми, чем взрослые, в отношении того, что они могли видеть или пережить (будут ли они говорить то, что их попросили сообщить, то, что может быть им внушено, или то, что они действительно видели или чувствовали)? Похоже, что ответ на оба вопроса будет положительным, что оставляет нас в состоянии дилеммы относительно точности показаний детей (Ceci & Bruck, 1995, 1998). Давайте рассмотрим некоторые данные, подтверждающие это противоречивое заключение.

Во-первых, запоминание специфических событий или лиц улучшается с возрастом, но даже дошкольники могут достаточно точно вспомнить события, связанные с действием. Когда экспериментаторы инсценировали различные кризисные события или происшествия, дошкольники и дети школьного возраста могли описать происшедшее и выбрать фотографию «преступника» почти с тем же успехом, что и взрослые. Дети отмечают меньше деталей, чем взрослые, но редко сообщают о том, чего на самом деле не было (Baker-Ward, 1995; Baker-Ward et al., 1993; Ceci & Bruck, 1993; Davies, 1993). В нескольких исследованиях Маргарет Стюард (Steward, 1993; Steward & Steward, 1996) просила дошкольников описать их переживания в связи с недавним визитом в поликлинику (визиты были сняты на видео). Дети вспомнили только четверть всех происходящих событий, связанных с осмотром различных частей тела, но 94% сведений, полученных от детей, были точными. Когда тех же самых детей повторно опросили через 6 месяцев, их отчеты не всегда были последовательными. Но события, которые они вспомнили, были почти всегда точными. Когда маленькие дети испытывают стресс во время каких-либо событий, например после травмы, полученной в автомобильной катастрофе и помещения в госпиталь, они довольно точно помнят эти события (Peterson & Bell, 1996).

В то же время дети младшего возраста, в частности дошкольники, более внушаемы, чем дети старшего возраста и взрослые (Ceci & Bruck, 1995). Один распространенный способ изуче-

Исследования стратегии группировки часто состоит в том, что детей или взрослых просят заучить перечень слов, который содержит потенциальные категории. Например, я могла бы попросить вас запомнить следующий перечень слов: кресло, спагетти, салат, кот, парта, шоколад, утка, лев, стол. Вы должны запомнить этот перечень за две минуты, используя любые методы, какие пожелаете, причем вам не нужно запоминать слова в том же самом порядке, в каком они перечислены. Меня интересует только количество слов, которые вы сможете вспомнить. Затем я попрошу вас назвать эти слова. Если вы использовали технику группировки, то скорее всего, назовете слова по категориям (кот, утка и лев; кресло, парта и стол; спагетти, шоколад и салат).

ния этого явления заключается в следующем: детям и взрослым демонстрируется фильм или рассказывается какая-нибудь история. Затем исследователь задает вопросы о том, что видел или слышал субъект, при этом нарочито вставляя вопрос, который вводил испытуемых в заблуждение, предполагая то, чего на самом деле не происходило («Он держал гаечный ключ, когда входил в комнату, так ведь?»). Несколько дней или недель спустя субъектов снова просили описать, что происходило в фильме или истории. Таким образом, исследователь мог проверить, включалась ли неточная или вводящая в заблуждение тема в историю. Маленькие дети более подвержены таким вводящим в заблуждение внушениям по сравнению с детьми старшего возраста и взрослыми (Leichtman & Ceci, 1995). Действительно, маленьких детей возможно ввести в заблуждение, так что они будут давать неточные показания о специфических событиях, и вам не удастся точно узнать, например, целовали их во время купания или шлепали (Bruck et al., 1995; Ceci & Bruck, 1993).

Большинство следователей, которые имеют дело с ожидаемыми показаниями ребенка, не предоставляют намеренно ложную информацию, но исследование Маги Брук и Стефен Сеси (Bruck & Ceci, 1997) доказывает, что *пристрастие следователя* может повлиять и действительно влияет на воспоминания ребенка как прямым, так и косвенным образом. Это оказывается особенно достоверным, когда ребенка повторно спрашивают о событии, которое могло иметь место, а могло и не происходить. Даже когда событие не происходило, многие дошкольники и некоторые школьники говорят, что оно было, после того как их спросили об этом несколько раз (Ceci & Bruck, 1998; Muir-Broadbent, 1997). Таким образом, когда следователь верит в то, что произошло какое-либо преступление, например сексуальное насилие, эта уверенность может повлиять на способ проведения допроса и на содержание воспоминаний ребенка, особенно дошкольника (Ceci & Bruck, 1995). Когда дезинформация исходит от родителей, дети с еще большей вероятностью включают версию родителей в свои собственные ранние воспоминания (Ricci et al., 1995). Более того, эти ложные воспоминания сохраняются со временем; когда дети проходят повторное интервью, многие ложные воспоминания повторяются. Показания взрослых также подвержены внушениям различных видов, такой вывод был сделан в ходе нескольких талантливых исследований Элизабет Лофтус (например, Loftus, 1992). Поэтому различия заключаются в степени внушения, а не в его наличии.

С точки зрения закона все сказанное не означает, что детям не стоит давать показания; речь идет только о значимости, которую можно придавать их воспоминаниям. Исследования также указывают на необходимость серьезной подготовки следователей, чтобы они могли проявлять осторожность при составлении вопросов начиная с самого первого разговора с ребенком (Bruck et al., 1998).

Дети школьного возраста демонстрируют этот вид внутренней организации при воспроизведении информации, тогда как дошкольники обычно этого не делают. Среди детей школьного возраста старшие дети используют эту стратегию более успешно, составляя не множество маленьких категорий, а несколько больших (Bjorklund & Muir, 1988). Интересно, что современные исследования показывают, что дети часто спонтанно используют такую стратегию, но не извлекают никакой выгоды из нее. Этот паттерн называется *дефицитом использования* (Bjorklund et al., 1997; Schneider & Bjorklund, 1998) и по сути своей противоположен паттерну дефицита умения, в котором ребенок будет использовать стратегию и извлекать из нее пользу, если ему напомнят об этом, но не спонтанно. Дефицит использования

интересен теоретикам, поскольку, по их мнению, ребенок на определенном уровне понимает, что использовать стратегии — это хорошо, но он еще не полностью осознает, как это можно осуществить. Такая форма дефицита использования более распространена среди детей младше 6 или 7 лет, но она также встречается у детей старшего возраста и подростков (Bjorklund et al., 1997).

Позвольте мне сделать обобщение: мы можем наблюдать примитивные признаки использования стратегий запоминания, хотя и ниже оптимального уровня, уже в 2 или 3 года; с возрастом дети используют все более и более успешные способы самопомощи при запоминании. При использовании каждой стратегии дети также, по-видимому, переходят от периода, в котором они совсем не используют стратегию, к периоду, когда они будут ее применять, если им напомним или обучат, как это делать. Далее последует спонтанное использование стратегии, даже если они не всегда извлекают выгоду из нее, и переход к последней стадии, на которой они эффективно используют стратегии и переносят их на все большее количество ситуаций. Очевидные изменения происходят как в *качестве* стратегий ребенка, так и в их количестве.

Роль опыта

Однако (и я должна это подчеркнуть) все описанные выше очевидные изменения в развитии могут вполне оказаться в такой же степени функцией опыта, как и возраста. Пиаже считал, что дети применяют основные законы логики ко всему опыту на каждой установленной стадии. Если это так, то наличие специфического опыта в какой-либо области не должно вносить никаких изменений в данный процесс. Ребенок, который понимает иерархическую классификацию, но никогда не видел изображений различных видов динозавров, тем не менее должен быть в состоянии создать классификацию динозавров, так же как и тот ребенок, который играл с моделями динозавров. Ребенок, который понимает принцип транзитивности (т. е., если *A* больше, чем *B*, и *B* больше, чем *C*, то *A* больше, чем *C*), должен быть способен продемонстрировать эту способность с набором незнакомых объектов, так же как и с набором известных ему игрушек. Тем не менее практика не подтверждает эти предположения.

Мы располагаем большим количеством исследований, которые показывают, что специфические знания вносят существенные изменения в способ организации и запоминания материала. Дети и взрослые, которые хорошо осведомлены в определенной области знаний (динозавры, бейсбольные карты, математика или что-либо еще), не только группируют соответствующую информацию более сложным иерархическим способом; они также лучше запоминают всю относящуюся к этой теме информацию и применяют к ней более эффективные формы логики. Более того, похоже, что этот специфический опыт не переносится на другие задачи (Ericsson & Crutcher, 1990). Ребенок, одержимый футболом, будет лучше запоминать перечень слов, имеющих отношение к футболу, или содержание истории о футболисте, чем равнодушный к футболу ребенок, но оба ребенка с одинаковым результатом будут запоминать перечень случайных слов (Scheider & Bjorklund, 1992; Schneider et al., 1995).

Исследования роли опыта однозначно показывают, что даже возрастные различия в использовании стратегий или способности к запоминанию исчезают, когда младшие дети имеют больше опыта, чем старшие. Например, Михелин Чи в ее ставшем классическим раннем исследовании (Chi, 1978) показала, что опытные шахматные игроки могут запомнить расположение шахматных фигур на доске гораздо быстрее и точнее по сравнению с игроками-новичками, даже когда опытные игроки — дети, а неопытные — взрослые. Эти данные нашли неоднократное подтверждение (e. g., Schneider et al., 1993). Перефразируя Флавелла (Flavell, 1985), можно сказать, что специфический опыт помогает любому из нас выглядеть очень умным, когнитивно развитым, в то время как недостаток специфического опыта заставляет нас выглядеть глупыми.

Вопрос для размышления

Подумайте о том, в каких областях вы обладаете специфическими знаниями, а в каких вы владеете лишь небольшой информацией. Сравнивая эти различные области, можете ли вы увидеть различия в способе мышления, в форме логики, которую вы используете, или в стратегии запоминания?

Поскольку маленькие дети неопытны практически во всем, тогда как дети старшего возраста более опытны во многих вещах, возможно, выраженное возрастное различие в использовании когнитивных стратегий является только результатом аккумуляции более специфических знаний, а не результатом стадияльных изменений в фундаментальных когнитивных структурах.

Разнообразие мышления детей

Еще один веский аргумент против строго стадияльного характера изменений предлагает современная работа Роберта Сиглера (Siegler, 1996), из которой следует, что дети используют самые разнообразные виды мышления или стратегий — от очень простых до довольно сложных — применительно к одинаковому виду проблем, в различных попытках, в один и тот же день. Например, если вы предложите ученикам 1-го или 2-го классов простые задачи на сложение ($3 + 6$, $9 + 4$ и т. д.), они могут решать каждую проблему любым из нескольких способов. Если они совершают сложение по памяти, то могут дать ответ без вычислений — стратегия, которую большинство взрослых используют для простых задач на сложение. С другой стороны, дети могут просто считать, начиная от 1 и до тех пор, пока они не дойдут до суммы. Поэтому $6 + 3$ станет: «Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять».

С другой стороны, они могут использовать то, что исследователи называют *министратегией*, более изощренную технику, когда ребенок начинает с большего числа и затем добавляет меньшее число по единице. Например, сумма $3 + 6$ вычисляется проговариванием: «шесть, семь, восемь, девять». В конце концов, ребенок может использовать еще более сложную *декомпозиционную стратегию*, которая заключается в дроблении задачи на несколько более простых. То есть ребенок мог бы сложить $9 + 4$ следующим образом: « $10 + 4 = 14$; 9 на одну единицу меньше 10; $14 - 1 = 13$, следовательно $9 + 4 = 13$ » (Siegler, 1996, p. 94). (Вы можете использовать этот метод для решения более сложных задач, например при умножении 16×9 . Например: $9 \times 10 = 90$; $9 \times 6 = 54$; $54 + 90 = 144$.) С возрастом ученики начальной школы все меньше и меньше используют счет и начинают использовать стратегии



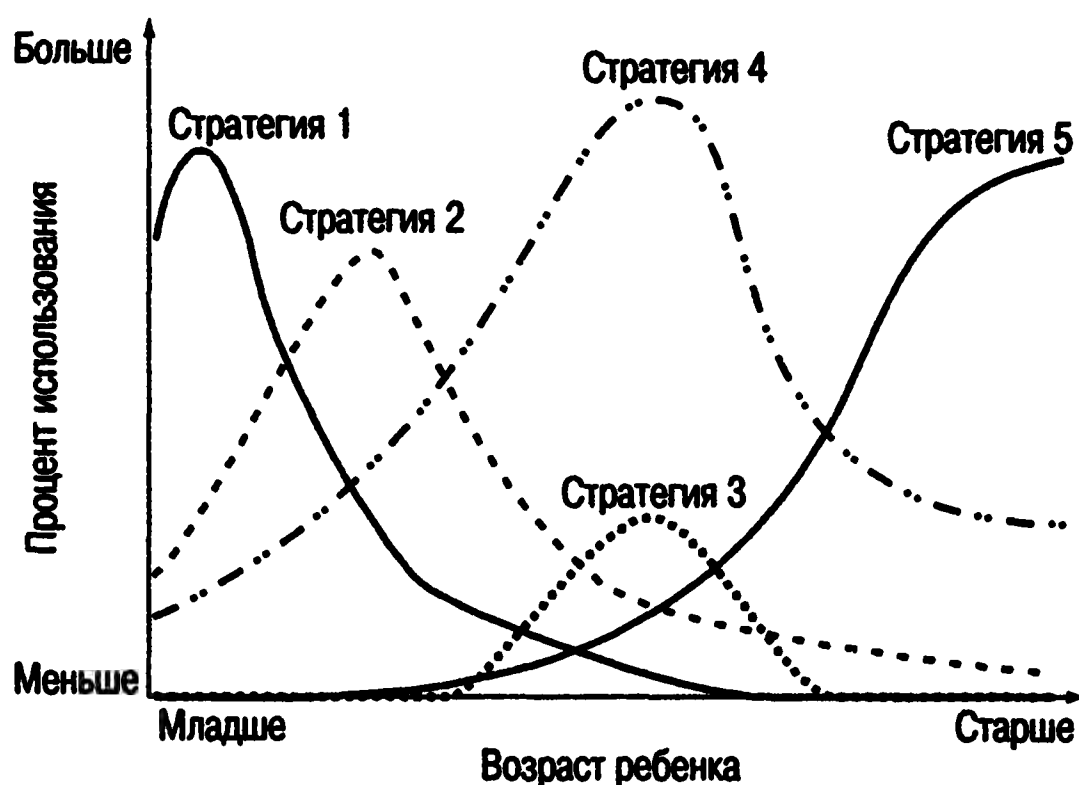
Несмотря на то что эти шахматные игроки школьного возраста считаются новичками, они запомнили бы последовательность шахматных ходов или расположение фигур на поле гораздо лучше, чем это сделала бы я, поскольку в отличие от меня они обладают специфическим опытом

извлечения из памяти, мини-стратегии и декомпозиционные стратегии — этот факт полностью соответствует утверждению о постепенном увеличении использования более сложных стратегий. Сиглер дополнил эту информацию, показав, что один и тот же ребенок в течение одного дня может применять *все* эти стратегии к различным задачам на сложение. Поэтому предположение о том, что каждый ребенок систематически переходит от одного уровня стратегии к другому, неверно: скорее, в любое время ребенок может располагать множеством стратегий и все их применять к решению различных задач. Со временем репертуар вероятных стратегий ребенка действительно меняется в направлении увеличения их сложности, т. е. именно так, как это описали Пиаже и другие исследователи. Но процесс не имеет пошагового характера; вероятнее всего, он напоминает серии волн, как показано на рис. 6.5.

Когда дети осваивают новую стратегию, они не сразу отказываются от старых; вместо этого они какое-то время продолжают использовать как старые стратегии, так и новую. Постепенно, по мере того как новые стратегии закрепляются и легче воспроизводятся, менее эффективные или менее удобные исчезают.

Модель Сиглера хорошо согласуется с известной нам информацией о специфическом опыте. Если ребенок приобрел большой опыт в решении какой-либо особой задачи или темы, он с большей вероятностью применит самые сложные стратегии из своего репертуара, занимаясь этим особым видом задач; когда же он имеет дело с предметом, о котором мало знает, или видом проблем, во взаимодействии

Рис. 6.5. Возможно, модель когнитивного развития «частично перекрывающихся волн» Сиглера является более удачным описанием способа движения детей в направлении более сложных форм мышления, чем пошаговая стадийная модель, которую предложил Пиаже (Источник: Siegler, 1996; Figure 4.4, p. 89). From *Emerging minds: the process of change in children's thinking* by Robert S. Sigler. Copyright 1996 by Oxford University Press, Inc. Used by permission of Oxford University Press, Inc.)



с которыми у него мало опыта, он с большей вероятностью будет использовать самые примитивные или простые стратегии из своего репертуара.

Если мы соберем воедино все, что нам известно о когнитивном развитии в этом периоде, то обнаружим как поддержку общих идей Пиаже, так и их опровержение. Так, введенное Пиаже ключевое понятие **конструктивизм**, т. е. представление о детях как об активных мыслителях, постоянно пытающихся конструировать новые стратегии и расширить понимание, находит существенную поддержку. Сиглер подчеркивает, что дети продолжают конструировать новые стратегии решения данного вида задачи, например задачи на сложение, «даже тогда, когда они уже хорошо знают стратегии их решения» (Siegler & Ellis, 1996, p. 211). Пиаже, по-видимому, придерживался той точки зрения, что формы мышления ребенка претерпевают качественные изменения. Так, 8-летний ребенок по сравнению с 4-летним по-другому решает новые задачи. Он чаще применяет сложную стратегию; если эта стратегия неудачна, он с большей вероятностью пробует другую.

При этом Пиаже полагал, что эти новые когнитивные навыки не могут появиться из реорганизации схем в 6- или 7-летнем возрасте. Современные исследователи, в свою очередь, считают, что процесс развития имеет постепенный характер и в то же время находится под влиянием опыта, который приобретает ребенок в конкретной области.

Когнитивное развитие в подростковом возрасте

Множество аналогичных парадоксов возникает в процессе исследования мышления подростков, чей возраст, по мнению Пиаже, характеризуется самыми сложными формами мышления, появлением формальных операций.

Представление Пиаже о формальных операциях

Формальные операции, которые, как полагал Пиаже, довольно быстро формируются на возрастном промежутке между 12 и 16 годами, состоят из нескольких ключевых аспектов.

От реального к возможному. Первый этап этого процесса заключается в том, что ребенок распространяет свои способности к конкретному мышлению на те объекты и ситуации, которые он не видел или не переживал, а также на те, которые он не может видеть или непосредственно ими манипулировать. Вместо размышления только о *реальных* объектах и событиях, что характерно для младших детей, подросток начинает думать о *возможных* событиях. Ребенок дошкольного возраста играет в «одевание» с реальной одеждой. Подросток *думает* о возможностях и выборе, представляя себя в различных ролях, например посещающим колледж или не посещающим, находящимся в браке или нет, имеющим детей или нет. Он способен вообразить, какие последствия в будущем будут иметь те действия, которые он может совершить сейчас, так что становится возможным долговременное планирование.

Решение системных задач. Другой важной чертой формальных операций является способность системно и методично искать решение проблемы. Для изучения этой особенности Пиаже и его коллега Барбель Инхельдер (Inhelder & Piaget, 1958¹) предлагали подросткам сложные задачи, взятые в основном из области физики. В одной из этих задач испытуемым предлагали струны различной длины и набор предметов разного веса, которые можно было привязать к струнам и сделать качающийся маятник. Подросткам показывали, каким образом запустить маятник, приложив к предмету разную силу и удерживая его на различной высоте. Задачей испытуемого было определить, что именно — длина струны, комбинация длины струны и веса объекта, прикладываемая сила или высота движения — определяет «период» маятника, т. е. продолжительность времени одного колебания. (На тот случай, если вы не помните физику со школы, ответ такой: только длина струны влияет на период колебания маятника.)

Если вы предложите эту задачу ребенку на стадии конкретных операций, он перепробует несколько различных комбинаций длины, веса, силы и высоты неэффективным способом. Он может испытать тяжелый предмет на длинной струне и затем легкий предмет на короткой струне. Поскольку ребенок меняет одновременно длину струны и вес объекта в этих двух испытаниях, он не может прийти к четкому выводу о влиянии каждого из факторов.

Подросток же, использующий формальные операции, вероятно, действует более организованно, варьируя только один из четырех факторов за один раз. Он может привязать тяжелый объект к короткой струне, затем к струне средней длины, затем к длинной. После этого он может испытать легкий объект с тремя длинами струн. Конечно, не все подростки (а в данном случае и взрослые) действуют настолько методично. Все же отмечается существенная разница в общей стратегии, применяемой 10- и 15-летними детьми, что подчеркивает переход от конкретных операций к формальным.

Логика. Другая грань этого перехода — появление в репертуаре ребенка той особенности, которую Пиаже называл **гипотетико-дедуктивным мышлением**. Пиаже полагал, что ребенок на стадии конкретных операций может использовать ин-

¹ На рус. яз. см.: Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. — СПб.: Питер, 2003. — Примеч. лит. ред.

дуктивное мышление, благодаря которому приходит к выводу или правилу на основе разнообразного индивидуального опыта. Более сложный вид мышления, дедуктивная логика, включает рассмотрение гипотез или гипотетических предпосылок, на основании которых продуцируются логические результаты. Например, положение «Если все люди равны, тогда ты и я должны быть равными» относится к логике этого типа. Некоторые дедуктивные отношения дети могут понимать уже в 4 или 5 лет, если начальные предпосылки фактически достоверны, но только подростки способны понять и использовать базовые *логические* отношения (e. g., Ward & Overton, 1990).

Большое количество логических заключений в науке строятся на основе гипотетико-дедуктивного мышления. Мы начинаем с теории и предполагаем: «Если эта теория верна, тогда я должен проводить наблюдение так-то и так-то». Поступая таким образом, мы далеко заходим за пределы наших наблюдений. Мы задумываемся о вещах, которых никогда не видели, но которые *должны* быть верными или очевидными. Такие изменения в мышлении можно считать частью общего процесса децентрации, характерного для когнитивного развития ребенка. Так, ребенок на дооперациональной стадии постепенно отходит от эгоцентризма и становится способным принять физическую или эмоциональную точку зрения других людей. Во время стадии формальных операций ребенок совершает еще один шаг, освобождая себя даже от опоры на специфический опыт.

Вопрос для размышления

Предположим, что вы часто страдаете от насморка. Может ли быть причиной этому аллергия? Или какие-либо более серьезные проблемы со здоровьем? Как бы вы могли это узнать? Нуждались бы вы в системном решении проблемы для того, чтобы найти ответ?

Одним из аспектов формальных операций является использование дедуктивной логики, которая обычно впервые требуется в старших классах, особенно на уроках математики и естественных наук, как на этом уроке химии



Взгляды последователей учения Пиаже на мышление подростка

Большое количество исследований, проведенных последователями Пиаже, подтверждает его основные идеи. Эдит Неймарк сжато резюмирует накопленную информацию: «Огромное количество данных, полученных в различных исследованиях, показывает, что подростки и взрослые способны на такие подвиги мышления, которые недоступны детям (младшим) в обычных условиях, и что эти способности стремительно развиваются на возрастном промежутке между 11 и 15 годами» (Neimark, 1982, p. 493).

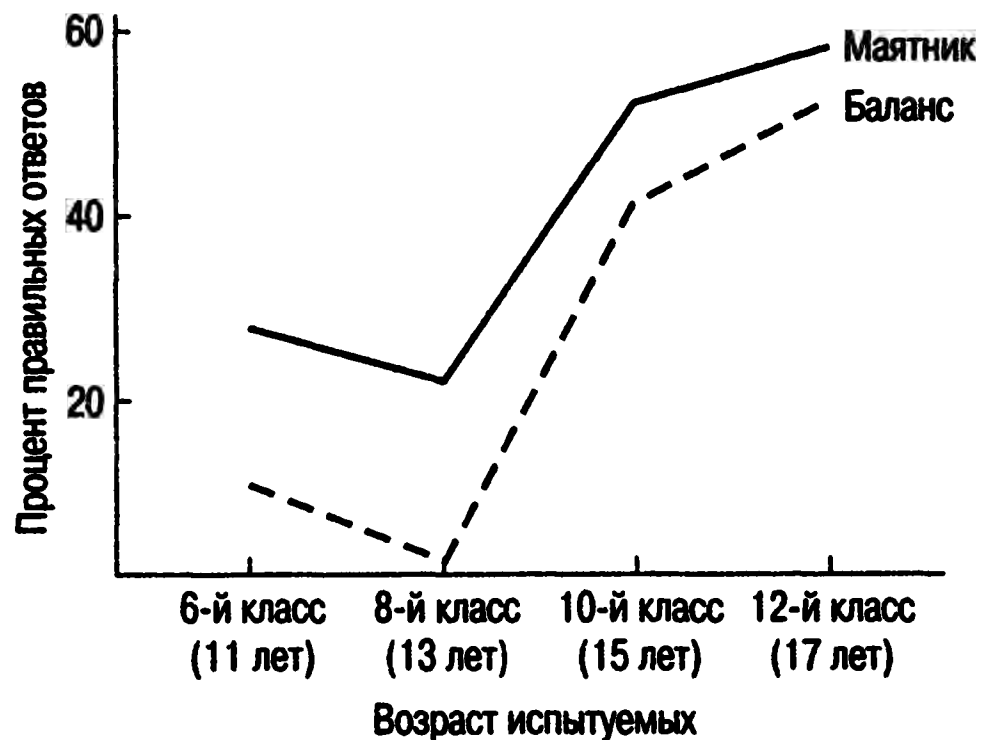
По сравнению с детьми школьного возраста подростки гораздо больше оперируют возможными вещами наряду с реальными, при этом они чаще пользуются дедуктивной логикой. Как говорит Флавелл, мышление ребенка школьного возраста «охватывает пространство... эмпирической реальности» (Flavell, 1985, p. 98), тогда как подросток, вероятно, пребывает в области предположений и возможностей. Восемилетний ребенок считает «знание» делом нахождения фактов; подросток, скорее всего, рассматривает знание как нечто относительное и менее определенное (Bartsh, 1993). Дэнна Кун и ее коллеги (Kuhn et al., 1995) также обнаружили, что подростки и молодежь, столкнувшись с противоречивыми данными, с большей вероятностью, чем дети более младшего возраста, меняют свою теорию или изначальные предположения; кроме того, в процессе поиска новой информации, которая поможет подтвердить их гипотезы, они с большей вероятностью придерживаются системы — эти две особенности служат отличительными признаками формального мышления.

Некоторые примеры из исследований помогут более ярко представить эти изменения. Сюзан Марторано (Martorano, 1977) используя в своем раннем исследовании стратегию поперечных срезов, протестировала 20 девочек, учащихся четырех классов (6-го, 8-го, 10-го и 12-го) по 10 различным заданиям, в которых требовалось продемонстрировать хотя бы один навык формальных операций. Многие из заданий, которые она использовала, были разработаны самим Пиаже. Результаты выполнения двух этих заданий показаны на рис. 6.6. Задание с маятником я уже описала; в задании «баланс» требовалось предсказать, будут ли находиться в равновесии два объекта разного веса, прикрепленные к чашам весов на различном расстоянии от центра. Для того чтобы решить эту проблему, используя формальные операции, подросток должен учитывать одновременно вес объекта и расстояние. Как вы видите на рисунке, учащиеся старших классов лучше справились с задачей, причем самое значительное улучшение результатов отмечается между 8-м и 10-м классами (между 13 и 15 годами).

Кэтрин Льюис (Lewis, 1981) подошла к этому вопросу с более практической точки зрения и показала, что новые когнитивные способности изменяют способы принятия решения подростками. Подростки старшего возраста в большей степени сосредоточены на будущем, на возможностях и на выборе, когда принимают решение. Льюис просила учащихся 8-го, 10-го и 12-го классов найти выход из ряда дилемм, каждая из которых заключалась в принятии сложного решения, например соглашаться или нет на пластическую операцию; как решить, какому доктору верить, когда доктора дают разные советы, и т. п. Сорок два процента учащихся 12-го

Рис. 6.6. На графике показаны результаты выполнения двух из 10 заданий на формальные операции, полученные в результате исследования методом поперечных срезов Марторано

(Источник: Martorano, 1977, p. 670. Copyright by the American Psychological Association)



класса и только 11% учащихся 8-го класса в своих решениях поставленных дилемм принимали в расчет отдаленную перспективу.

Например, решая дилемму по поводу косметической операции, учащийся 12-го класса сказал: «Ну, здесь вам придется рассмотреть различные обстоятельства... которые могут быть более важны в перспективе. Стоит подумать, будет ли дефект лица иметь влияние на ваше будущее и, может быть, на людей, которых вы встретите...» (p. 541).

Один восьмиклассник по поводу той же самой дилеммы сказал: «Я подумал бы о денежном вопросе, затем о том, не откажут ли мне девчонки в свидании или не будут ли меня дразнить в школе...» (p. 542).

Восьмиклассник сосредоточен на моменте *здесь и сейчас*, что является особенностью предподросткового или раннего подросткового возраста. Подросток старшего возраста рассматривает факты, которые *могли бы* иметь значение в будущем.

Обратите внимание, что в исследовании Льюис даже среди учащихся 12-го класса почти три пятых подростков не демонстрируют ориентацию на будущее. Посмотрите еще раз на рис. 6.6: только 50–60% учащихся 12-го класса справились с двумя задачами на формальные операции. Фактически, только двое из 20 учащихся 12-го класса в исследовании Марторано применяли логику формальных операций во всех 10 проблемах.

Эти данные отражают общий паттерн в исследовании подросткового мышления: отнюдь не все подростки (или взрослые) используют эти более абстрактные формы логики и мышления. По оценке Китинга (Keating, 1980), в индустриальных странах только около 50–60% молодых людей в возрасте 18–20 лет вообще пользуются формальными операциями, не говоря уже о постоянном использовании. В неиндустриальных странах этот уровень еще ниже.

Вопрос для размышления

Какое важное решение вам пришлось недавно принять? Вспомните, как вы его принимали. Какие факторы рассматривали? Думали ли вы о последствиях в будущем или только о настоящем моменте?

Почему не все подростки пользуются формальной логикой?

Существует несколько возможных объяснений этого феномена. Во-первых, одним из решающих факторов является специфический опыт. То есть большинство из нас имеет способность к формальному мышлению, но мы можем применять их только

к тем областям или задачам, с которыми хорошо знакомы. Например, я использую формальное мышление в психологии, поскольку это та область знаний, которую я хорошо знаю, но я гораздо менее успешна в применении того же самого вида мышления к починке моей машины, так как об этом мне почти ничего неизвестно. Уилл Овертон и его коллеги (Overton et al., 1987) нашли веские доказательства этому явлению в своем исследовании. Они обнаружили, что 90% подростков способны решить довольно сложные логические задачи, если они построены на знакомом материале, тогда как только половина подростков могут решить идентичные логические задачи, если они изложены абстрактным языком.

Другое объяснение состоит в том, что большая часть нашего повседневного опыта и задач не требует формальных операций. Чаще всего нам вполне достаточно индуктивного мышления или других более простых форм логики. Поэтому мы приобретаем когнитивную привычку, применяя наш обычный способ мышления также и к новым проблемам. В определенных обстоятельствах мы можем повысить уровень нашего мышления, особенно если кто-то напомним нам, что это было бы полезным, но в большинстве случаев мы просто не используем формальные операции.

Тот факт, что в западных или других индустриальных странах среди молодых людей или взрослых мышление формальными операциями отмечается более часто, можно интерпретировать тем же самым способом. Эти культуры отличаются высокими уровнями технологий и сложным образом жизни. Кроме того, в развитых странах формальное мышление операциями может требоваться в большем объеме. Поэтому считается, что все нормальные подростки и взрослые обладают *способностью* к формальной логике, но только те из нас, чей образ жизни требует ее развития, действительно становятся ее обладателями.

Обратите внимание, что все предложенные объяснения подрывают само положение об универсальности «стадии» мышления у подростков. Тем не менее в подростковом возрасте могут формироваться более абстрактные формы мышления, но они не являются ни универсальными, ни широко используемыми среди подростков или взрослых. Будет ли человек развивать эти формы логики и пользоваться ими, зависит от опыта, специфических знаний и их востребованности.

Предварительные выводы и вопросы

По ходу повествования я подняла большое количество вопросов, так что теперь вы знаете, что еще предстоит разрешить множество загадок о когнитивном развитии. Прежде чем перейти к суммированию полученной информации, позвольте мне сделать короткий обзор.

За 15 лет ребенок проходит долгий путь развития. Роберт Сиглер сказал:

Одной из наиболее характерных особенностей человека является то, насколько сильно меняется наше мышление с возрастом. Когда мы сравниваем мышление младенца, маленького ребенка, учащегося начальной школы и подростка, становится сразу же очевиден масштаб изменения (Siegler, 1994, стр. 1).

В общих чертах замечания Пиаже об этой последовательности часто подтверждаются. У детей меняется не только объем знаний, но и способ решения задач. Тем

не менее сейчас кажется маловероятным, что этот процесс развития включает согласованные общие стадии, описанные Пиаже. Развитие ребенка отличается гораздо большим разнообразием. Один и тот же ребенок может использовать довольно сложные стратегии для одного вида проблем и очень примитивные стратегии для другого (Siegler, 1996). Так, ребенок, будучи опытным игроком в шахматы, может продемонстрировать довольно экстраординарную память и концептуальные отвлечения во время игры в шахматы, но при этом не обладать лучшими способностями в запоминании ряда чисел по сравнению с ребенком того же возраста. На современном языке когнитивных теоретиков мышление ребенка *область-специфично* (Hirschfeld & Gelman, 1994).

Кроме того, когнитивные способности не появляются сразу же в полном объеме. Скорее, им предшествуют более примитивные или частичные версии тех же самых умений в раннем возрасте. Например, практически все достижения за период конкретных операций представлены по крайней мере в рудиментарной или фрагментарной форме в дошкольном возрасте. Это наблюдение подрывает основное понятие стадий в том виде, в котором его предложил Пиаже.

Но даже отвергая в настоящее время значительно «область-независимую» теорию Пиаже, мы не должны игнорировать широкий спектр возможностей развития, которое может быть как *полностью* область-специфично, так и иметь по крайней мере какие-то обобщения, базирующиеся на основных умениях и пониманиях, которые меняются с возрастом и используются в нескольких различных областях или задачах. Мы наблюдаем признаки этого почти стадияльного изменения в теории образа мысли у ребенка примерно в 4 года. Действительно, само использование слова *теория* в этом значении подразумевает, что ребенок имеет некоторый вид согласованной модели, применяемой к различным ситуациям (Gopnik & Wellman, 1994). С другой стороны, исследования по специфическим знаниям представляют мышление в значительной степени область-специфичным.

При этом нам необходимо объяснить широкий размах изменений, которые мы действительно наблюдаем. Действительно ли эти качественные изменения включают появление истинно новых умений? Если это так, то что является толчком к этим изменениям? Возможно, ребенок просто становится все более и более успешным в использовании того же самого основного набора когнитивных процессов.

Информационный подход применительно к изучению интеллектуального развития предлагает новые способы размышления и исследования обеих сторон этого спорного вопроса.

Информационная переработка у детей

Информационный подход не является теорией когнитивного развития; это подход к изучению мышления и запоминания. Человеческий мозг подобен компьютеру — вот метафора, лежащая в основе этого подхода. Мы можем рассматривать «аппаратное обеспечение» когнитивной сферы как физиологию мозга, а «программное обеспечение» — как набор стратегий или «программ», которые использует аппаратное обеспечение. Для того чтобы представить мышление в целом, нам нужно понять перерабатывающие способности аппаратного обеспечения и выяснить, какие

программы необходимо «запустить» для выполнения конкретной задачи. Какая входящая информация (факты или данные) необходима? Какие требуются программы кодировки, декодировки, запоминания или анализа? Для понимания когнитивного *развития* нам нужно установить, меняется ли с возрастом базовая перерабатывающая способность системы или программ каким-либо систематическим путем. Действительно ли дети вырабатывают новые виды переработки (новые программы)? Или они просто учатся использовать базовые программы на новом материале?

Изменения перерабатывающей способности

Одной из очевидных областей, в которой можно найти объяснение возрастным изменениям в когнитивных умениях, является аппаратное обеспечение как таковое. Любой компьютер имеет ограниченное количество различных операций, которые могут производиться одновременно или за определенный промежуток времени. Во время развития мозга и нервной системы в первые годы жизни, когда образуются синапсы, возможно, способности системы расширяются.

Оказывается, что эту гипотезу очень трудно проверить. Наиболее часто цитируемое доказательство в поддержку расширения перерабатывающей системы состоит в том, что за годы детства дети способны запомнить все более длинные перечни чисел, букв или слов. Этот паттерн четко прослеживается на рис. 6.7. Однако недостаток этих данных состоит в том, что они могут быть просто еще одним отражением возрастных различий в объеме специфических знаний, поскольку старшие дети, естественно, будут иметь больше опыта с числами, буквами или словами. Таким образом, данные по объему памяти не дают нам четкого ответа на вопрос, расширяются ли базовые перерабатывающие способности с возрастом. В настоящее время большинство возрастных психологов согласились бы с тем, что мы еще не нашли подходящего способа продемонстрировать заслуживающий доверия факт расширения перерабатывающей способности.

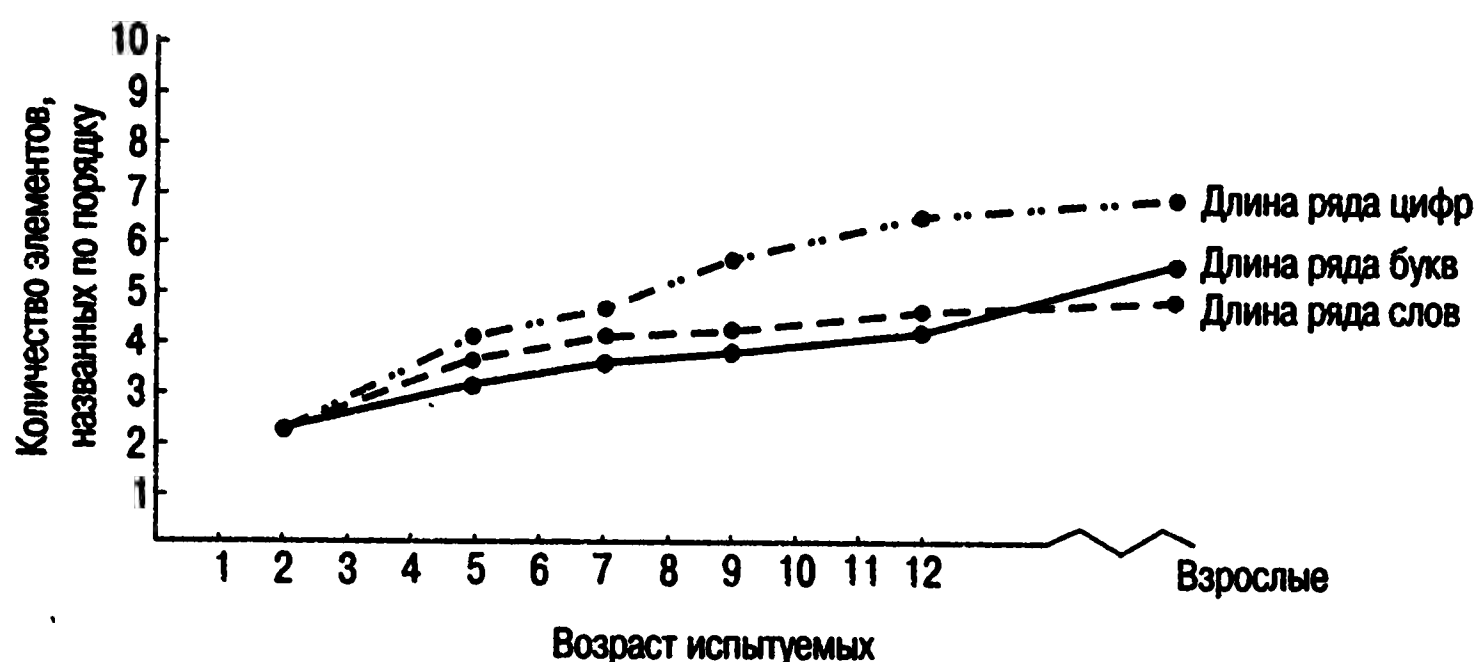


Рис. 6.7. Психологи попытались измерить способность к запоминанию, предлагая испытуемым прослушать список чисел, букв или слов и затем повторить список по порядку. Этот рисунок отражает количество элементов, которые дети разного возраста способны запомнить и точно назвать

(Источник: Dempster, 1981, from Figures 1–3, pp. 66–68)

Повышение эффективности переработки информации

По контрасту мы располагаем убедительным доказательством того, что *эффективность* переработки информации неуклонно повышается с возрастом. Действительно, большинство специалистов в области развития считают такое изменение эффективности основой, на которой строится развитие (Case, 1985; Halford et al., 1994; Kuhn, 1992).

Самым лучшим доказательством служит тот факт, что с возрастом когнитивная переработка информации ускоряется. Роберт Кайл (Kail, 1991; Kail & Hall, 1994) обнаружил возрастное экспонентное увеличение скорости переработки по широкому спектру задач, включая такие перцептивно-моторные задачи, как хлопанье в ответ на стимул, и когнитивные задачи, например сложение в уме. Он обнаружил практически идентичные паттерны увеличения скорости в исследованиях в Корее и Соединенных Штатах, тем самым добавляя к аргументу полезную часть кросс-культурной достоверности.

Наиболее достоверное объяснение этого общего паттерна: со временем физическая система меняется фундаментальным образом, что позволяет все больше и больше увеличивать как скорость реакции, так и скорость ментальной переработки. Наиболее вероятными кандидатами такого базового изменения является «сокращение» синапсов и миелинизация нервов. Об этих процессах я говорила в главе 4 (Hale et al., 1993). Например, если сокращение начинается примерно в 12–18 месяцев и затем продолжается на протяжении всего детского периода, то один из результатов этого процесса заключается в том, что «схема нейронной проводимости» становится все более совершенной и поэтому более быстрой.

Причиной высокой эффективности переработки можно считать тот факт, что ребенок приобретает новые стратегии для решения задач или запоминания информации. Конечно, новые стратегии сами по себе могут появиться из-за улучшения лежащих в основе способностей или мастерства. Или новые стратегии могут появиться, как я уже говорила, вследствие экспериментирования и опыта взаимодействия с конкретным видом проблем или материала. Однако, сформировавшись, эти более сильные стратегии делают всю систему более эффективной, примером тому служат эксперты, которые могут решить задачу определенного типа с необыкновенной скоростью и четкостью.

Одной из форм новой стратегии или нового «программного обеспечения» является возрастающее осознание ребенком своих собственных ментальных процессов. Если бы я спросила вас, как вы запомнили список из девяти слов (стул, спагетти, салат...), я уверена, что вы смогли бы описать свои ментальные процессы. Вы можете даже сознательно рассмотреть несколько альтернативных стратегий и затем выбрать самую лучшую. Кроме того, вы могли бы сообщить и другую информацию о способе работы вашего мозга, например изложить эффективные способы изучения учебных предметов или объяснить, какие виды задач для вас самые сложные и почему. Все это примеры метазапоминания или метапознания, т. е. знания о запоминании или знания о познании. Такие умения относятся к более широкой категории, которую теоретики информационного подхода называют **администрирующими процессами**, состоящими из планирования, выбора действия и просмотра альтернативных стратегий.

Вопрос для размышления

Напишите три эффективных способа обучения. Как вы думаете, имеет ли при этом значение, какой предмет вы изучаете? Каким образом происходит процесс познания? Думаете ли вы об этом сознательно, когда начинаете учиться?

Эти умения представляют особый интерес, поскольку существует мнение, что именно такие метакогнитивные, или администрирующие, умения появляются (постепенно) с возрастом. Выполнение целого ряда задач значительно упростится, если ребенок сможет оценивать свои действия, определяя оптимальность выбора той или иной стратегии. Я указывала ранее, что 4- и 5-летние дети действительно демонстрируют такой мониторинг, но в более раннем возрасте это явление

отмечается редко, стремительное же повышение этой способности наблюдается в школьные годы. Дети школьного возраста начинают понимать, что именно им необходимо для того, чтобы узнать что-либо; они осознают, что они знают, а что нет. Наряду с другими навыками метакогнитивные способности имеют решающее значение для обучения беглому чтению. Ребенку, который учится читать, необходимо распознавать, какие слова он знает, а какие ему незнакомы или какие предложения он понимает, а какие нет. Также ему нужно иметь представление о том, каким образом получить нужную информацию. Ему необходимо уметь распознавать разницу между сложными и легкими предложениями, что может дать ему возможность лучше сконцентрироваться и приложить больше усилий к сложным предложениям. Различные исследователи сообщают, что юные и начинающие читатели менее успешны в этих метакогнитивных задачах, тогда как опытные или старшие читатели могут справиться с ними более быстро и успешно (Flavell et al., 1993).

Краткое изложение возрастных изменений в информационной переработке

Если суммировать всю информацию о способностях и навыках информационной переработки, то можно прийти к ряду предварительных обобщений:

1. Улучшение базовой перерабатывающей способности системы (аппаратное обеспечение) может происходить или не происходить, но факт повышения эффективности, с которой используется аппаратное обеспечение, не вызывает сомнения, что приводит к значительному увеличению скорости переработки.
2. Количество специфических знаний, которыми располагает ребенок в любой данной задаче, увеличивается, когда он изучает, исследует и манипулирует вещами. Это приводит к появлению все более «экспертных» подходов к запоминанию и решению проблем, что, в свою очередь, улучшает эффективность перерабатывающей системы.
3. Совершенно новые стратегии приобретаются, по-видимому, в определенном порядке. В частности, ребенок школьного возраста, вероятно, формирует администрирующие, или метакогнитивные, способности — он знает, что он знает, и он может *планировать* первые стратегические шаги.
4. Существующие стратегии применяются к самым разнообразным областям и становятся все более и более гибкими. Если ребенок научится стратегии

повторения на одной из задач на запоминание, старший ребенок, скорее всего, попробует эту стратегию и в новой задаче на запоминание; младший ребенок (особенно младше 5 или 6 лет), вероятно, не будет переносить стратегию на новую задачу.

5. С возрастом более широкий спектр различных стратегий может применяться к одной и той же задаче так, если первая стратегия не работает, может быть использована альтернативная стратегия. Если вы не можете найти свои ключи, пытаясь проследить свои действия в обратном порядке, вы попробуете альтернативную стратегию, т. е. поищите, например, ключи в другом кошельке или кармане пиджака или по очереди обыщите комнаты в доме. В отличие от детей школьного возраста и подростков маленькие дети так не поступают.

Таким образом, отдельные изменения, которые в мельчайших деталях и очень подробно наблюдал и описывал Пиаже, похоже, являются результатом расширенного опыта взаимодействия с проблемными ситуациями и следствием увеличенной скорости и эффективности переработки (все это качественные изменения). В то же время, вероятно, существуют также и количественные изменения в сложности, обобщенности и гибкости используемых ребенком стратегий.



Потеряв один ботинок, этот школьник сначала ищет в самом очевидном месте. Если эта стратегия не будет работать, он, скорее всего, попробует использовать несколько других возможностей, что не характерно для дошкольника, который склонен останавливаться на первой стратегии

Резюме

1. Исследование когнитивного развития осуществлялось в трех различных теоретических ракурсах: изучение индивидуальных различий по уровню интеллектуальной «силы», измеряемой, например, при помощи *IQ*-тестов; изучение роли возрастных изменений в способе решения ребенком проблем, что характерно для метода Пиаже; и новейший метод, заключающийся в изучении информационной переработки.
2. Пиаже полагал, что ребенок является активным участником своего развития, выстраивая собственное понимание и приспособляясь к окружающей среде, меняя свои базовые схемы.
3. Схемы и взаимодействие между ними меняются посредством процессов ассимиляции, аккомодации и уравнивания, последовательно развиваясь от примитивных схем, данных к моменту рождения, на протяжении нескольких стадий.
4. Первая стадия, по Пиаже, — это сенсомоторный период, длящийся от рождения до 18 месяцев; младенец начинает с небольшого репертуара базовых схем и, проходя через шесть подстадий, обретает способность использовать символы.
5. Подстадия 1 — это преимущественно «автопилот»; подстадия 2 включает координацию различных модальностей; на подстадии 3 ребенок начинает больше фокусироваться на внешнем мире; на подстадии 4 осознаются каузальные связи и формируются понятия объекта на начальном уровне; на подстадии 5 ребенок начинает более активно экспериментировать; на подстадии 6 мы видим первые признаки использования символов.
6. Исследования когнитивной сферы младенца, проведенные последователями Пиаже, показали, что младенцы гораздо более когнитивно развиты, чем полагал Пиаже. Они способны подражать с самых первых недель и запоминать события; эти две способности подразумевают наличие внутренней репрезентации.
7. На дооперациональной стадии, длящейся, согласно Пиаже, от 18 месяцев до 6 лет, ребенок способен использовать ментальные символы для того, чтобы составить представление о внутренней сущности объектов. Несмотря на это продвижение, ребенку дошкольного возраста все еще недостает многих сложных когнитивных характеристик. С точки зрения Пиаже, дети этого возраста отличаются эгоцентризмом, ригидностью мышления и обычно скованы внешними признаками объектов.
8. Исследования по когнитивному функционированию дошкольников делают очевидным тот факт, что они гораздо менее эгоцентричны, чем полагал Пиаже. К 4 годам они могут провести различие между видимостью объектов и их реальной сущностью в разнообразных задачах, формируя тем самым удивительно сложную теорию о том, как работает мозг. Они понимают, что действия других людей основаны на мыслях и убеждениях, а не только на «действительности».

9. К 4 или 5 годам дети также понимают связи между специфическими ситуациями и вероятными эмоциями других людей.
10. На 3-й стадии Пиаже, называемой стадией конкретных операций и охватывающей период с 6 до 12 лет, ребенок приобретает новые ментальные инструменты, которые называются операциями, такие как обратимость, сложение, вычитание, умножение и сериация.
11. Современные исследования этого периода подтверждают многие описания последовательностей развития Пиаже, но ставят под сомнение базовое понятие стадий.
12. Исследования специфического опыта также указывают на то, что наличие такого опыта в конкретной области имеет большее влияние на сложность детского мышления, чем полагал Пиаже.
13. Работа Сиглера показывает, что когнитивное развитие имеет менее стадийный характер, чем полагал Пиаже; дети могут использовать множество различных стратегий, которые варьируют по сложности, для одного и того же вида проблем. Все же стратегический репертуар с возрастом не усложняется.
14. Согласно Пиаже, 4-я стадия, называемая стадией формальных операций, начинается с 12 лет и характеризуется способностью применять базовые операции к идеям и возможностям в такой же степени, как и к реальным объектам. Кроме того, на этой стадии появляются гипотетико-дедуктивная логика и системное решение проблем.
15. Исследователи обнаружили четкие доказательства наличия продвинутых форм мышления по крайней мере у некоторых подростков. Однако мышление формальными операциями не является универсальным и не используется постоянно даже теми, кто обладает этой способностью.
16. В целом эти данные разрушают строгие логические построения стадийной теории Пиаже, но все же единого мнения о том, происходят ли наблюдаемые изменения в кластерах или группах и являются ли изменения качественными или количественными, не существует.
17. Теоретики в области информационной переработки выделили основные строительные блоки когнитивной сферы: «аппаратное обеспечение» и «программное обеспечение».
18. Большинство теоретиков считают, что не существует связанных с возрастом изменений в способности ментального «аппаратного обеспечения», но происходит увеличение скорости и эффективности.
19. Одной из форм увеличения эффективности является все более широкое использование различных стратегий переработки информации, включая стратегии запоминания, что связано с возрастом. Дошкольники применяют определенные стратегии, но дети школьного возраста пользуются ими чаще и более гибко. Кроме того, неспособность гибко применить стратегию служит одним из признаков психического отставания.

20. В школьном возрасте большинство детей также развивают «исполнительные навыки», способность отслеживать свои когнитивные процессы и, таким образом, планировать ментальную активность.

Основные термины

Администрирующие процессы (*executive processes*) — набор информационных процессов, включающих организацию и планирование стратегий. Сходны по значению с метапознанием.

Аккомодация (*accomodation*) — часть адаптационного процесса, содержанием которой, согласно Ж. Пиаже, является модификация схем поведения в результате приобретения нового опыта или создания новых схем, когда прежние более не соответствуют ситуации.

Ассимиляция (*assimilation*) — часть адаптационного процесса, содержанием которой, согласно Ж. Пиаже, является усвоение нового опыта или информации уже существующими схемами поведения. Опыт не просто принимается «как данное», а модифицируется (или интерпретируется) в соответствии с имеющимися схемами.

Вторичные циркулярные реакции (*secondary circular reactions*) — повторяющиеся действия, направленные на внешние объекты, наблюдаемые на 3-й подстадии сенсомоторного периода; младенец повторяет какие-то действия для того, чтобы вызвать определенное внешнее изменение, например толкает предмет, чтобы увидеть, как он движется.

Гипотетико-дедуктивное мышление (*hypothetico-deductive reasoning*) — термин предложен Пиаже для описания типа мышления, являющегося составляющей формально-операционного мышления и включающего не только дедуктивную логику, но и вообще способность выдвигать гипотезы и гипотетические предположения.

Дедуктивная логика (*deductive logic*) — рассуждение от общего к частному, от правила к соответствующему примеру или от теории к гипотезе. Характеристика мышления формальными операциями.

Дефицит использования (*utilization deficiency*) — термин применяется исследователями для описания использования ребенком специфических стратегий запоминания без извлечения из них пользы.

Дефицит умения (*production deficiency*) — это словосочетание применяется для описания таких случаев, когда человек может совершить определенные физические или психические операции, если ему об этом напомнят, но оказывается неспособен «осуществить» операцию спонтанно.

Дооперациональная стадия (*preoperational stage*) — термин, предложенный Пиаже для обозначения 2-й основной стадии когнитивного развития, ограниченной возрастными рамками от 18 месяцев до приблизительно 6 лет; сначала появляется способность использовать символы, а на протяжении всей стадии развиваются логическое мышление и способность к классификации.

Индуктивная логика (*inductive logic*) — мышление от частного к общему, от опыта к обобщенным закономерностям. Характеристика мышления конкретными операциями.

Информационный подход к развитию (*information processing approach*) — данное словосочетание используется по отношению к новому, третьему подходу к изучению интеллектуального развития, который фокусируется на возрастных изменениях и индивидуальных различиях основных интеллектуальных функций.

Классовый состав (*class inclusion*) — отношения между классами объектов, когда родовой класс является составной частью видового, как, например, бананы являются частью класса «фрукты», а класс «фрукты» — частью класса «еда».

Конструктивизм (*constructivism*) — ключевое понятие в теории Пиаже, который полагал, что ребенок с рождения активно вовлечен в процесс познания как своих собственных действий, так и внешнего мира.

Ложное впечатление (*false belief*) — ложное представление о чем-либо, приводящее к неверным действиям. Понимание ребенком принципа ложного убеждения является ключевым сигналом появления репрезентативной теории мышления.

Метазапоминание (*metamemory*) — подтип метапознания; знание о своих собственных особенностях запоминания.

Метапознание (*metacognition*) — общий и довольно широко используемый термин, который описывает представление индивида о своих собственных мыслительных процессах: знание о том, что он знает и каким образом он запоминает и усваивает информацию.

Обратимость (*reversibility*) — одна из важнейших «операций» в теории Пиаже, являющаяся частью периода конкретных операций. Ребенок начинает понимать, что действия могут быть обратимыми, т. е. систему можно вернуть в первоначальное состояние.

Операция (*operation*) — термин использовался Пиаже для обозначения комплекса внутренних абстрактных обратимых схем, которые впервые наблюдаются у ребенка в возрасте примерно 6 лет.

Первичные циркулярные реакции (*primary circular reactions*) — термин, предложенный Пиаже для обозначения примитивных повторяющихся действий ребенка с собственным телом на 2-й подстадии сенсомоторного развития; ребенок повторяет некоторые действия для того, чтобы вызвать желаемый результат, например кладет большой палец в рот, чтобы испытать приятные ощущения, как при сосании.

Сенсомоторная стадия (*sensorimotor stage*) — термин, предложенный Пиаже для обозначения 1-й основной стадии когнитивного развития на возрастном этапе с рождения до 18 месяцев, когда ребенок переходит от рефлексивных к волевым действиям.

Сохранение (*conservation*) — понимание неизменности объектов по их существенным характеристикам, например весу или количеству, даже если меняется форма или расположение этих объектов в пространстве. Обычно доступно ребенку после 5 лет.

Стадия конкретных операций (*concrete operations stage*) — стадия интеллектуального развития в период от 6 до 12 лет в теории Ж. Пиаже. На этой стадии формируются такие мыслительные операции, как обратимость, классификация, вычитание.

Стадия формальных операций (*formal operations stage*) — название 4-й и заключительной стадии когнитивного развития в теории Пиаже. Появляется в юношеском возрасте, когда ребенок способен манипулировать понятиями так же хорошо, как и объектами.

Схема (*shceme*) — понятие, введенное Пиаже для обозначения основных действий осознания, которые включают физические действия (сенсомоторные схемы, такие как всматривание или достижение объекта) и психические действия (такие, как классификация, сравнение или обратимость). Опыт ассимилируется в схеме, а схема модифицируется или создается посредством процесса аккомодации.

Теория образа мысли (*theory of mind*) — фраза используется для описания аспекта мышления детей в возрасте 4–5 лет, когда они демонстрируют признаки понимания не только того, что другие люди могут мыслить по-разному, но и того, что они поступают тем или иным образом скорее на основании своих убеждений, знаний или чувств, чем исходя из конкретной ситуации.

Третичные циркулярные реакции (*tertiary circular reactions*) — экспериментирование ребенка с предметами, когда он намеренно изменяет свои движения; характерно для 5-й подстадии сенсомоторного интеллекта в теории Пиаже.

Уравновешивание (*equilibration*) — третья часть адаптационного процесса, описанная Ж. Пиаже, во время которой происходит циклическое реструктурирование схем поведения в новые структуры.

Эгоцентризм (*egocentrism*) — фаза когнитивного развития, сущность которой состоит в том, что индивид (чаще ребенок) рассматривает мир только со своей собственной перспективы, без осознания того, что есть и другая точка зрения.

Когнитивное развитие II: индивидуальные различия в когнитивных способностях

Несколько лет назад, как уже упоминалось, я вместе с мужем провела 8 месяцев в Германии. Поскольку сам он родом из Германии, то его родственники в основном не говорили по-английски, поэтому мне пришла в голову отличная идея выучить немецкий язык, чтобы общаться с семьей мужа. Я начала посещать интенсивные курсы немецкого языка и пыталась запомнить новые слова и сложную грамматику. В целом, процесс оказался гораздо сложнее, чем я ожидала, но это предоставило мне возможность проследить способы изучения языка, запоминания и обработки новой информации на собственном примере. На всем протяжении моих занятий я почти физически ощущала работу моего мозга, пытаюсь расположить по порядку и придать значение массе новой информации.

В повседневной жизни каждый из нас сталкивается с мириадами задач, которые требуют такого же вида умений, которые мне пришлось использовать при изучении нового языка. В главе 6 я говорила о развитии этих когнитивных умений в течение детского и подросткового возраста. Теперь же я хочу сделать акцент на том, что не все дети (да и взрослые) выполняют эти различные когнитивные задачи одинаково хорошо или одинаково быстро, не все развивают их с одинаковой скоростью. Эти индивидуальные различия в интеллектуальных умениях или их силе традиционно описываются в терминах варьирования **интеллекта**, который измеряется любым из интеллектуальных тестов. Альтернативный метод, который появился в последние годы, описывает индивидуальные различия в интеллектуальных способностях в терминах навыка или скорости переработки информации. Давайте начнем с более традиционного метода измерения интеллекта стандартными тестами.

Измерение интеллектуальной силы: тесты и другие методы

Интеллектуальные тесты обладают мистическим ореолом, и большинство из нас имеют сильно преувеличенное представление о постоянстве или важности показателя *IQ*. Если вы хотите составить более реалистичное мнение об этом, то вы должны собрать достаточно информации о создании подобных тестов и о тех убеждениях и ценностях, которые были свойственны их создателям.

Первые IQ-тесты

Первый современный тест интеллекта был опубликован в 1905 году двумя французами, Альфредом Бине и Теодором Симоном (Binet & Simon, 1905). С самого начала тест имел практическую направленность — он должен был выявить детей, которые могли бы иметь трудности в школе. По этой причине содержание теста, разработанного Бине и Симоном, напоминало школьные задания и включало оценку словарного запаса, понимания фактов и отношений, математического и вербального мышления. Например, может ли ребенок выявить различие между деревом и стеклом? Может ли маленький ребенок прикоснуться к своему носу, уху или голове? Может ли он сказать, какой из двух объектов тяжелее?

Левис Терман и его коллеги из Стэнфордского университета модифицировали и дополнили многие оригинальные тесты Бине и Симона, когда переводили и адаптировали тест для Соединенных Штатов (Terman, 1916; Terman & Merrill, 1937). Несколько таких адаптированных вариантов Термана, которые называются шкалами **Стэнфорд-Бине**, содержат наборы из 6 отдельных тестов, по одному набору для каждого возраста. Сначала ребенку предлагается набор тестов для возрастной группы на год младше, затем набор для его возраста, затем наборы для возраста на год старше, и так до тех пор, пока ребенок не достигнет такого уровня, на котором он уже не сможет выполнить все 6 заданий.

Изначально Терман описывал достижения ребенка в виде показателя, который назывался **коэффициентом интеллекта**, позже сокращенный до *IQ*. Этот показатель вычислялся путем сравнения хронологического возраста ребенка (число полных лет и месяцев) с ментальным возрастом, который определялся как сложность вопросов, на которые ребенок мог бы ответить правильно. Например, ментальный возраст ребенка, который мог бы решить задачи для 6-летнего возраста, но не справился бы с заданиями для 7-летнего возраста, был бы равен 6 годам. Формула подсчета *IQ* была следующей:

$$\frac{\text{Ментальный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100 = IQ$$

По этой формуле те дети, у которых ментальный возраст превышает хронологический, получают *IQ* выше 100. *IQ* ниже 100 получают те дети, у которых ментальный возраст ниже хронологического.

Эта устаревшая система подсчета *IQ* больше не используется даже в современных версиях Стэнфорд-Бине. Вычисления *IQ* в настоящее время основано на прямом сравнении достижений ребенка со средними показателями большой группы детей того же возраста, причем значение 100 баллов до сих пор принимается за среднее.

Результаты большинства детей располагаются примерно в районе среднего значения в 100 баллов. Небольшое количество детей достигают очень больших или очень низких результатов. На рис. 7.1 показано распределение значений *IQ*, которое получилось бы, если бы данный тест был выполнен тысячами детей. Как вы видите, две трети детей получают результаты от 85 до 115 баллов, тогда как 96% — от 70 до 130 баллов. Группы, которые мы называем одаренными или отсталыми

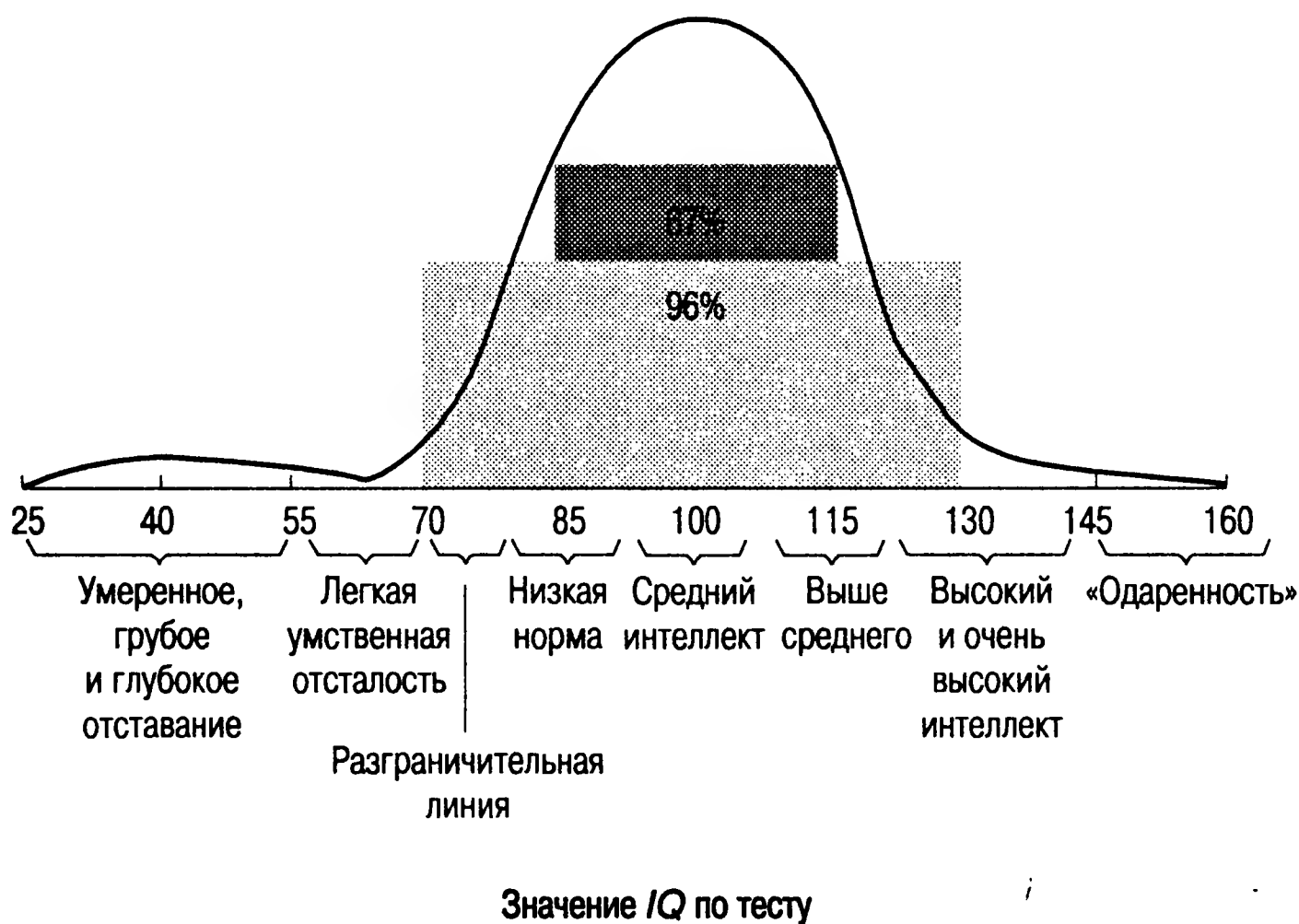


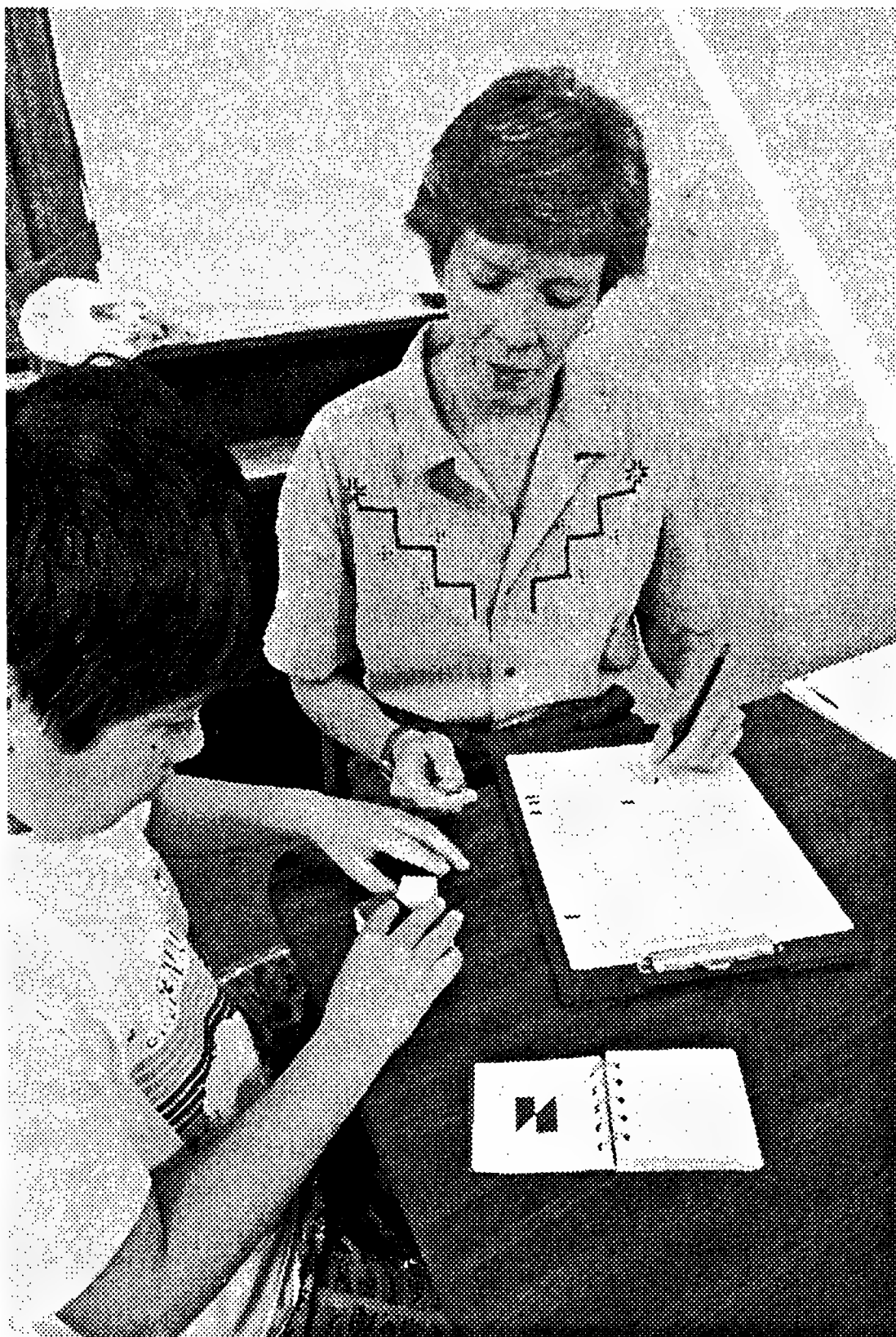
Рис. 7.1. Примерное распределение результатов по самым современным IQ-тестам и обозначения, обычно используемые для различных уровней. Создание тестов и стандартизация результатов осуществлялась таким образом, что среднее значение равно 100. Две трети результатов приходится на диапазон между 85 и 115 баллами. Вследствие повреждений мозга и генетических аномалий отмечается несколько большее количество детей с низким IQ, чем детей с очень высоким IQ

(каждую из них я буду подробно обсуждать в главе 15), составляют только небольшую часть распределения.

Преимущество этого нового метода вычисления IQ состоит в том, что он позволяет создателям теста периодически его стандартизировать, поэтому среднее значение остается по-прежнему 100 баллов. Подобная корректировка необходима потому, что тестовые значения IQ неуклонно увеличиваются за последние 50 или 60 лет. Если бы мы в настоящее время использовали те же самые стандарты, что и в 1932 году, когда были созданы первые тесты, подобные Стэнфорд-Бине, среднее значение было бы 115, а не 100 — увеличение, которое было обнаружено у детей и взрослых по всему миру (Flynn, 1994). То есть в настоящее время средний ребенок может решить проблемы, которые 50 или 60 лет назад мог решить только ребенок с IQ выше среднего. Подобное увеличение показателей IQ относят к нескольким факторам, среди которых регулярные занятия в школе; повышенная сложность детских игрушек и видов активности, в том числе телевизионных программ и видеоигр; меньший акцент на механическом запоминании и больший — на аналитических или мыслительных умениях в процессе обучения в школе; повышенный уровень урбанизации; небольшое количество детей в семье; улучшение здоровья и питания (Williams, 1998). Какими бы ни были причины, приятно осознавать, что дети не становятся глупее, несмотря на утверждение прессы. Напротив, когда культура становится более сложной, повышаются и способности детей (как и взрослых) реагировать на усложнение.

Современные IQ-тесты

Два теста, которые в настоящее время наиболее часто применяют психологи, — это пересмотренный вариант теста Стэнфорд-Бине и третья редакция Шкалы интеллекта Векслера для детей *WISC-3*. Последний тест разработал Дэвид Векслер (1974). (Несколько других хорошо известных тестов перечислены в табл. 7.1.) *WISC* содержит 10 различных видов заданий, каждое задание постепенно усложняется с очень легкого уровня до очень сложного. Ребенок начинает с самой легкой задачи каждого вида и продолжает до тех пор, пока не сможет продвигаться далее, затем приступает к следующему виду заданий. Пять тестов, названных **вербальными тестами**, опираются только на вербальные умения (например, словарный запас, описание сходства между объектами, уровень общей осведомленности); другие пять, имеющих общее название «**практические тесты**», требуют меньшего участия вербального мышления; это может быть, например, расположение картинок по порядку, чтобы получилась связная история, или складывание рисунка из отдельных частей (кубиков). Многие психологи находят это различие между вербальными и практическими тестами полезным, поскольку существенная неравномерность выполнения тестов может выявить особые виды проблем в обучении.

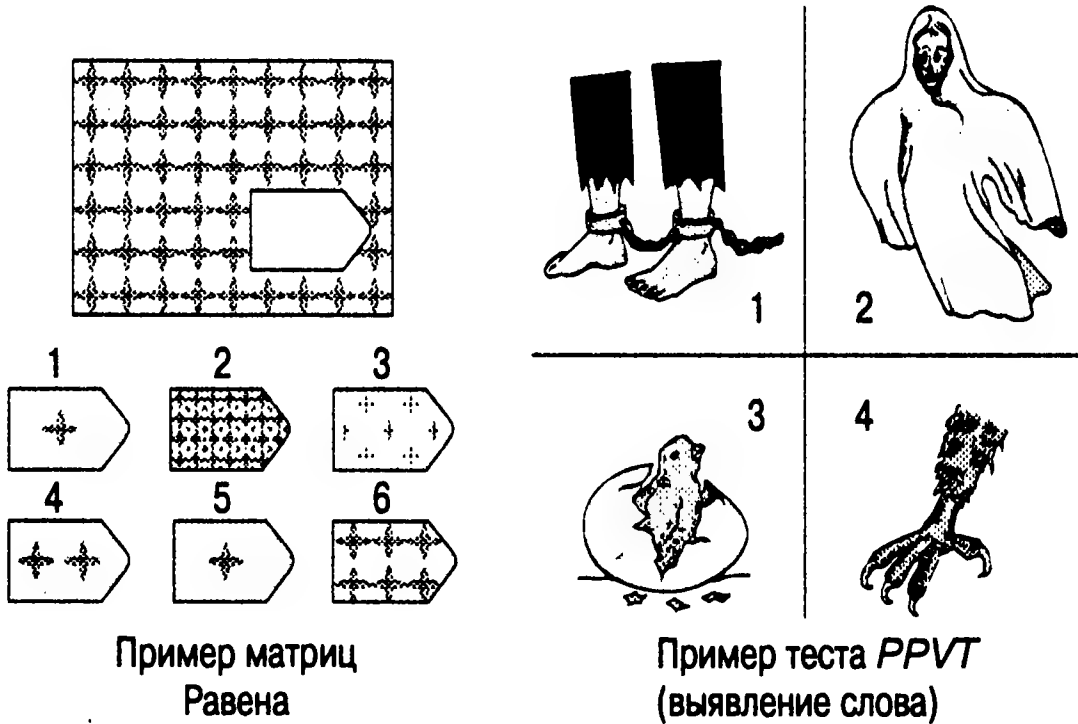


Этот второклассник выполняет один из субтестов *WISC*, в котором он должен скопировать рисунок из блокнота при помощи набора кубиков

Таблица 7.1

Широко распространенные тесты, которые могут быть использованы исследователями или педагогами вместо шкал Стэнфорд-Бине и теста Векслера

Тест на словарный запас с использованием картинок (PPVT)	Изначально был разработан не как IQ-тест, но широко используется в качестве инструмента оперативного измерения интеллекта, поскольку показатели этого теста высоко коррелируют с показателями по тестам Бине и Векслера. Содержит 150 страниц, на каждой странице по 4 картинки, причем страницы расположены в порядке возрастания сложности. Экспериментатор называет одну картинку из четырех и просит ребенка указать на соответствующий рисунок (пример см. ниже). Широко используется для дошкольников. (Этот тест использовался в исследовании, описанном в табл. 8.4)
Прогрессивные матрицы Равена	Каждое из 36 заданий представляет собой поле прямоугольной формы, например набор точек, покрывающих пространство. Один участок прямоугольника оставлен незаполненным. Испытуемый должен выбрать, какой из шести альтернативных вариантов подойдет к оригинальной матрице (пример см. ниже). Разработан для измерения невербального интеллекта
Батарея шкал для детей Кауфмана	Кауфман не называет свою разработку тестом для определения интеллекта, хотя чаще всего она используется именно в этой роли. Подходят для детей от 2,5 до 12 лет и включают 3 теста <i>последовательной переработки</i> (например, запомнить числа) и 7 тестов <i>одновременной переработки</i> (включая узнавание лиц). В совокупности они позволяют подсчитать общий IQ, основанный преимущественно на невербальном материале. Дополнительно могут быть предложены 6 субтестов, включающих тесты на словарный запас, загадки и чтение. Кроме того, тест подразумевает гибкость процедуры исполнения, в том числе возможность использования другого языка, альтернативных форм выражения и жестов, что делает тест одним из лучших инструментов исследования этнических меньшинств и детей из бедных семей.



(Источники: Reprinted and adapted with the permission of The Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. And Methuen & Co., an imprint of Routledge, from *Bias in mental testing* by Arthur R. Jensen. Copyright 1980 by Arthur R. Jensen)



22-месячная Катерина, вне всяких сомнений, справилась бы с субтестом для 17-месячных детей по шкале развития младенца Бейли. В этом субтесте от ребенка требуется построить башню из трех кубиков

Тесты для младенцев. Однако ни тест Бине, ни *WISC* не могут быть использованы для детей младше 3 лет. Младенцы и маленькие дети еще плохо говорят, если вообще говорят, тогда как большинство детских тестов в основном полагаются на речь. (Даже тест на словарный запас в картинках, описанный в табл. 7.1, требует от ребенка понимания отдельных слов.) Как же тогда измерить «интеллект» младенца? Это становится важным вопросом, если мы хотим научиться диагностировать тех младенцев, которые развиваются с отклонениями, или хотим сделать прогноз интеллектуального развития в будущем, а также успеваемости в школе.

Большинство *IQ*-тестов для младенцев, в частности широко используемая **Шкала развития младенцев Бейли** (Bailey, 1969; пересмотр 1993), напоминают *IQ*-тесты для старших детей тем, что они включают наборы субтестов, расположенных в порядке повышения сложности. Однако вместо проверки «школьных» навыков — навыков, которыми младенец еще не владеет, — измеряются преимущественно сенсорные и моторные навыки, например способность дотянуться до висящего кольца (для 3-месячного ребенка), положить куб в чашку по требованию (9 месяцев) или построить башню из 3 кубиков (17 месяцев). Также тест содержит задания, учитывающие когнитивное развитие ребенка, например обнаружение игрушки, спрятанной под тканью (можно использовать для измерения одного из аспектов постоянства объекта у 8-месячных младенцев).

Тест Бейли и подобные ему тесты, в частности скрининг-тест развития, разработанный Денвером, оказались полезными в диагностике младенцев и маленьких детей с серьезной задержкой в развитии (Lewis & Sullivan, 1985). Однако более широкое использование этих тестов в качестве инструмента для прогноза *IQ* в буду-

щем или школьной успеваемости вопреки ожиданиям не дало желаемых результатов. По-видимому, то, что измеряется тестами для младенцев, и то, что выявляется при использовании детских или взрослых интеллектуальных тестов, — не одно и то же (Colombo, 1993).

Тесты достижений

Другой вид тестов, выявляющих уровень интеллекта, возможно, вам более знаком. Речь пойдет о тестах достижений. Почти каждый из вас выполнял эти тесты в начальной и старшей школе. Тесты достижений составлены для проверки *специфической* информации, которая изучается в школе, и включают задания, подобные приведенным в табл. 7.2. После выполнения теста достижений высчитывается не IQ, а производится сравнение результатов ребенка с результатами других детей, которые учатся в соответствующих классах по всей стране.

Чем же эти тесты отличаются от IQ-теста? IQ-тесты предназначены для того, чтобы выявить, насколько хорошо ребенок *умеет* думать и учиться, тогда как тест достижений дает информацию о том, чему ребенок *уже* научился. Другими словами, изобретатели IQ-тестов предполагали измерять базовые способности ребенка (его изначальную компетентность), тогда как тест достижений предназначен для

Таблица 7.2

Примеры заданий из теста достижений для 4-го класса

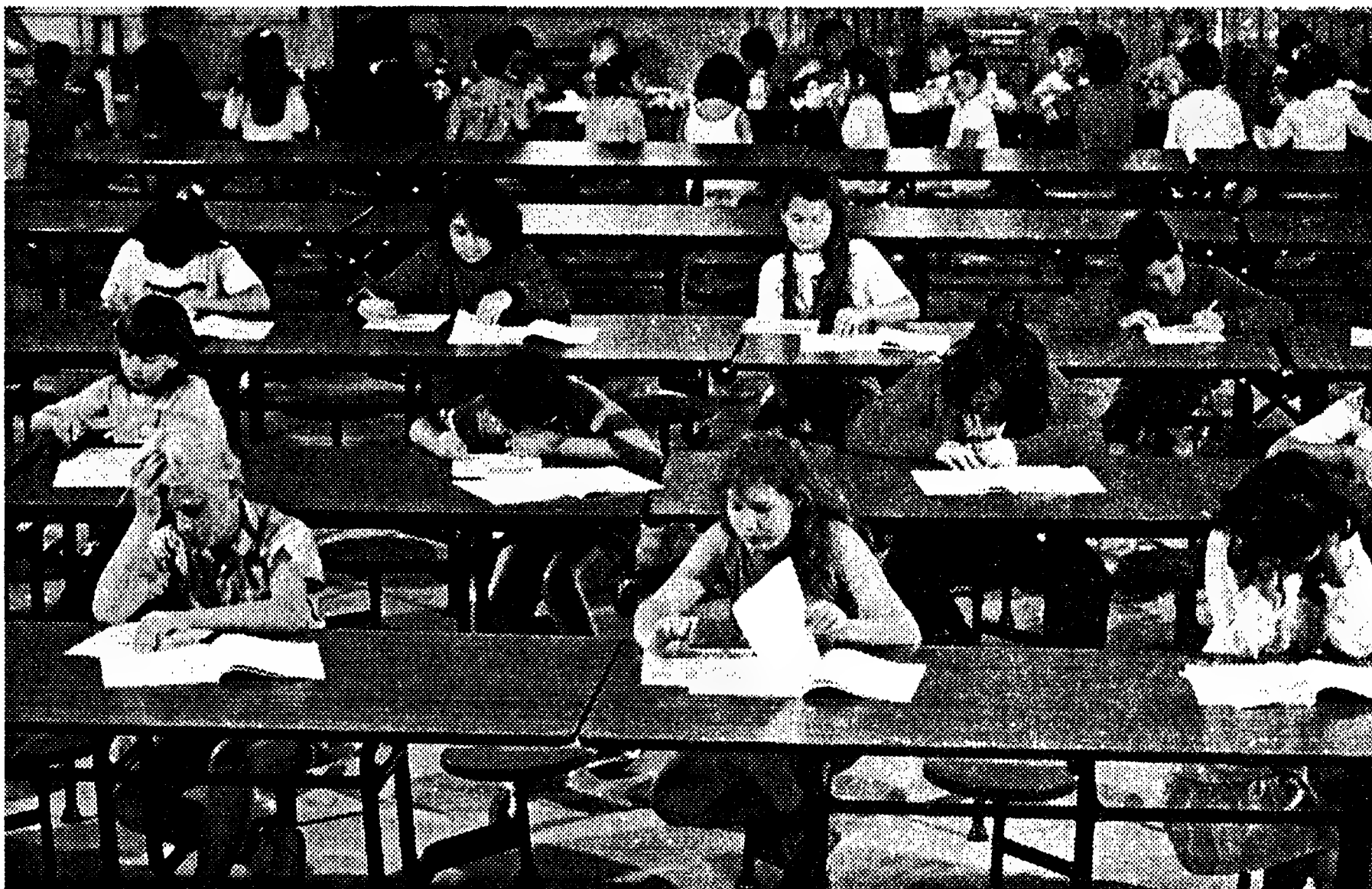
Словарный запас <i>Радостный</i> человек 1) злой 2) толстый 3) веселый 4) сожалеющий	Навыки соотнесения Какое из этих слов было бы первым в алфавитном порядке? 1) паста 2) полка 3) палка 4) почта						
Речевое выражение Кто хочет _____ книги? 1) ту 2) эти 3) им 4) это	Правописание Джасон надел <i>празднующий</i> наряд. Правильно _____ неправильно _____						
Математика Что означает «3» в числе 13? 1) 3 единицы 2) 13 единиц 3) 3 десятка 4) 13 десятков	Математический счет <table><tr><td>79</td><td>149</td><td>62</td></tr><tr><td><u>+14</u></td><td><u>-87</u></td><td><u>×3</u></td></tr></table>	79	149	62	<u>+14</u>	<u>-87</u>	<u>×3</u>
79	149	62					
<u>+14</u>	<u>-87</u>	<u>×3</u>					

(Источник: From Comprehensive Tests of Basic Skills, From S. Reprinted by permission of the publisher, CTB/ McGraw-Hill, Del Monte Research Park, Monterey, CA 93940. Copyright 1973 by McGraw-Hill, Inc. All rights reserved. Printed in the USA)

измерения того, чему ребенок научился на сегодняшний день (его достижения). Это важное различие. Предположительно, каждый из нас имеет некий верхний лимит возможностей, определяющий тот уровень, которого мы могли бы достичь в идеальных условиях, когда мы максимально мотивированы, здоровы и работоспособны. Однако поскольку реальные условия далеки от идеальных, мы обычно работаем ниже наших гипотетических возможностей.

Авторы известных *IQ*-тестов полагали, что, стандартизируя процедуру проведения теста и обработки результатов, они могли бы вплотную подойти к измерению способностей. Но поскольку мы никогда не можем быть уверены в том, что оцениваем способность в самых лучших из возможных условиях, мы всегда измеряем достижения, которые демонстрирует испытуемый во время выполнения теста.

В практическом смысле это означает, что различие между *IQ*-тестами и тестами достижений скорее не в разновидности, а в степени. *IQ*-тесты включают задания, которые составлены для того, чтобы выявить базовые интеллектуальные процессы, такие как сравнение или анализ. Тесты достижений имеют своей целью выявить специфическую информацию, которую ребенок получил в школе или где-либо еще. Тесты, которые необходимо пройти для поступления в колледж, располагаются примерно посередине. Они составлены для измерения базовых «способностей развития», например способности к вербальному мышлению, а не только специфических знаний. Но все три типа тестов измеряют достижения ребенка или молодого человека, а не его способности.



В Соединенных Штатах практически все ученики 4-го класса, так же как эти дети из Остина, штат Техас, проходят тесты достижений, поэтому школы могут сравнить достижения своих учеников с национальными нормами

Диагностическая ценность и стабильность результатов *IQ*-тестов

Для большинства психологов вопрос о том, что же на самом деле измеряют *IQ*-тесты, способности или достижения, не представляет интереса. Гораздо важнее определить, являются ли результаты тестов долговременными и можно ли с их помощью выявить что-либо интересное или нет.

Стабильность результатов теста

Один из мифов, относящихся к *IQ*-тестам, представляет их как нечто «данное», как голубые глаза или рыжие волосы. Другими словами, если ребенок в 3 года показывает результат в 115 баллов, то он будет иметь тот же самый результат и в 6 лет, и в 12, и в 20 лет.

Показатель *IQ* действительно отличается устойчивостью, хотя существуют и исключения из этого общего правила. Одно из них — слабая связь между показателями *IQ*, полученными при тестировании в младенчестве, например по шкалам Бейля, и показателями *IQ* в более старшем возрасте. Корреляция между результатами теста Бейля в 12-месячном возрасте и показателем *IQ* по тесту Бине в 4 года составляет примерно 0,20–0,30 (Bee et al., 1982), являясь существенной, но недостаточной. Более современные тесты интеллекта для младенцев, основанные, например, на скорости привыкания или других базовых процессах, могут в конце концов оказаться более точными предикторами (Colombo, 1993), но к настоящему моменту не существует распространенного метода, который позволял бы нам предсказать с определенной уверенностью, какие значения *IQ* будет иметь годовалый ребенок в будущем, низкие или высокие.

Однако, начиная примерно с 3 лет, устойчивость показателя *IQ* по таким тестам, как Бине или *WISC-3*, значительно увеличивается. Если два теста провести с разрывом в несколько месяцев или лет, результаты, вероятно, будут близкими.

В середине детского периода корреляция между двумя показателями *IQ*, проведенными с разницей в год, обычно находится в диапазоне 0,80 (Honzik, 1986). Но этот высокий уровень предсказуемости маскирует интересный факт: многие дети демонстрируют довольно широкие колебания своих результатов. Установлено, что при повторном проведении *IQ*-тестов через несколько лет примерно у половины детей отмечаются небольшие или несущественные колебания результатов, тогда как у другой половины детей отмечаются по крайней мере небольшие изменения от одного теста к другому, причем приблизительно 15% детей демонстрируют существенные изменения (Caspi et al., 1996; McCall, 1993). Подобные результаты были получены в упомянутом мной ранее крупном лонгитюдном исследовании в Новой Зеландии, в котором группа из 1037 детей, родившихся в течение одного года в городе Данидин, наблюдалась на протяжении детского и подросткового периодов. Среди многих других параметров исследователи измеряли *IQ* детей при помощи *WISC* каждые два года начиная с 7 лет. Они обнаружили, что за 2-летний период у 10% детей *IQ* изменилось на 15 баллов, что является очень существенным

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Тесты достижений — новый метод измерения школьной успеваемости

Традиционные тесты достижений, подобные *IQ*-тестам, разработаны для того, чтобы выявить достижения ребенка или группы детей, сопоставив их со средними результатами, или нормой. Поэтому тесты достижений и *IQ*-тесты иногда называют *соотносимыми с нормой*. В обоих случаях нормой служат достижения ребенка данного возраста. Альтернативный способ отношения к тестированию — определить критерий, абсолютный стандарт, которому, по вашему мнению, должны соответствовать все дети, и сравнить достижения каждого ребенка с этим критерием. Многие педагоги в настоящее время используют именно такие *соотносимые с критерием* тесты, самый распространенный из которых называется **тестом достижений**. Так, навык грамотного письма, при котором каждый ученик должен уметь ясно и убедительно писать, используя полные предложения и правильную грамматику, может быть оценен только при помощи теста, в котором от учащегося требуется что-либо написать. После чего письменная работа каждого учащегося может быть признана приемлемой или неприемлемой по отношению к абсолютному стандарту.

Например, в одном из тестов на навыки чтения/письма, который является частью Программы оценки школьных достижений Мериленда, восьмиклассникам предлагается прочитать и написать о холодной зиме на территории Юкона в Канаде. В качестве подготовки они должны были прочитать рассказ Джека Лондона «Развести огонь» о человеке, который умирает от холода, и небольшую статью под названием: «Переохлаждение: причины, последствия, предотвращение». Далее, в течение нескольких дней учащиеся отвечают на вопросы в тестовых буклетах о прочитанном и обсуждают некоторые материалы в классе. В итоге они должны написать работу в художественном, публицистическом или научном стиле (это могут быть разработанные рекомендации по выживанию во время зимнего похода; рассказ, пьеса или поэма, выражающие их чувства по отношению к экстремальным условиям; тщательно продуманная речь, призывающая людей не путешествовать по Юкону) (Mitchell, 1992).

Аналогично тест достижений по естественным наукам или математике может включать выполнение научного эксперимента, описание научного эксперимента или объяснение матема-

изменением (Caspi et al., 1996). Другие 13% продемонстрировали значительные изменения за более длинные периоды; 15 детей за 6 лет показали кумулятивные сдвиги более чем на 50 баллов. Однако в большинстве случаев эти значительные сдвиги представляют собой «скачок» или «отдачу», а не устойчивые сдвиги в сторону

увеличения или снижения. То есть некоторые дети, вероятно, реагируют на специфические переживания — стрессы или успехи — снижением или увеличением *IQ*-показателей.

Такие колебания, безусловно, представляют интерес, но они происходят на фоне увеличения стабильности тестового показателя *IQ* с возрастом. В среднем чем старше ребенок, тем более стабильными становятся его *IQ*-показатели. У старших детей могут отмечаться колебания результатов в ответ на серьезные

Вопрос для размышления

Учитывая степень изменчивости, которую я описала, имеет ли смысл отбирать детей в специальные классы, например в классы для одаренных, на основе единственного тестового показателя? Что можно было бы предложить в связи с этим?

тического правила. Вот пример из теста достижений по математике для учащихся средней школы:

Пять студентов набрали по тесту следующие баллы: 62, 75, 80, 86 и 92. Определите средний показатель. Насколько увеличится среднее значение, если показатель каждого студента увеличится на 1, 5, 8 или X баллов? Сформулируйте правило, позволяющее определить, насколько увеличится средний показатель, если каждый индивидуальный показатель возрастет на X баллов, и *приведите доказательства для другого учащегося, чтобы убедить его в правильности правила* (Mitchell, 1992, p. 67).

Достижения учащихся по письму и математике обычно оцениваются по 4- или 6-балльной шкале (оценку производят эксперты, согласно установленным правилам). Самые высокие оценки в 1 или 2 балла предусмотрены для тех результатов, которые соответствуют абсолютному критерию, более низкие оценки показывают степень несоответствия существующим нормам. Таким образом, оценивание заключается не в том, чтобы сравнить достижения учащихся какого-либо класса или школы с достижениями других детей, а в том, чтобы установить, соответствует ли уровень каждого ученика абсолютному стандарту.

Подобные тесты в настоящее время используются в Соединенных Штатах, а также в Англии и Уэльсе, где были впервые разработаны многие тесты достижений по естественным наукам и математике. Проведение и оценка этих тестов гораздо сложнее и дороже, чем тестов достижений, соотносимых с нормой. Однако популярность их увеличивается, и причина этого состоит не только в том, что они оценивают именно те актуальные достижения или умения учащихся, которые интересуют педагогов, но и в том, что само существование этих тестов формирует способ обучения чтению, письму, естественным наукам и математике в классе. Так же как те учителя, которые знают, что их ученики будут проходить тестирование при помощи стандартных тестов достижений, неизбежно «подготавливают» их к тесту, так и те учителя, которые знают, что их ученики будут оцениваться более современными тестами достижений, ориентированными на абсолютный стандарт в чтении, письме, математике или естественных науках, должны изменить способ преподавания этих предметов для того, чтобы учащиеся могли приобрести необходимые навыки мышления и коммуникации. Поскольку эти навыки являются именно теми навыками, которым, по мнению педагогов, следует обучать детей в школе, современные тесты достижений могут оказаться двигателями образовательной реформы.

стрессы, такие как развод родителей, неприятности в школе или появление в семье младенца, но к 10 или 12 годам показатели IQ обычно становятся стабильными.

Что предсказывают IQ -тесты?

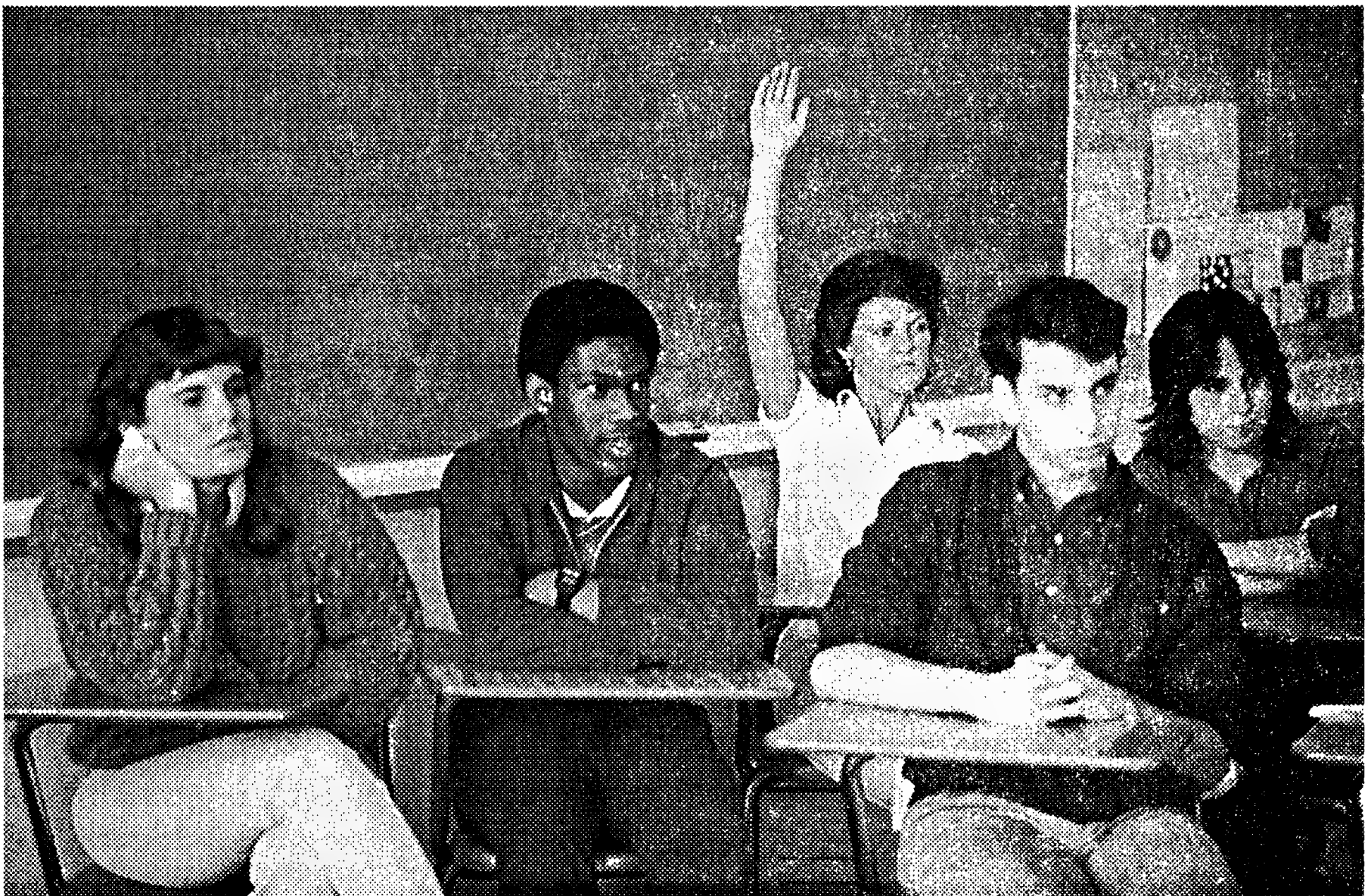
Информация о долговременном прогнозе IQ -тестов обещает нам *надежность* теста. Что же можно сказать о *валидности*? Как вы знаете из вводного курса психологии, валидность показывает, действительно ли тест измеряет то, что должен измерять. Чтобы оценить валидность теста, надо убедиться, насколько значимы выявленные тестом предсказания реального поведения. В случае IQ -тестов таким центральным вопросом становится предсказание школьной успеваемости. Экспериментальные данные по этому вопросу вполне соответствуют поставленной задаче: корреляция между показателем IQ -теста у ребенка и его успеваемостью в школе обычно составляет от 0,45 до 0,60 (Brody, 1992, 1997; Carver, 1990; Neisser et al., 1996). Такая корреляция весьма значительна, но не абсолютна. В целом, она

показывает, что дети, имеющие высокие показатели *IQ*, будут хорошо учиться, а те дети, у которых показатели *IQ* низкие, будут плохо справляться со школьной программой. Однако некоторые дети с высокими показателями *IQ* тем не менее ничем не выделяются в школе среди детей, имеющих более низкие показатели *IQ*.

Показатели *IQ* предсказывают как будущую успеваемость, так и текущую. Дошкольники с высокими показателями *IQ* демонстрируют лучшую успеваемость, когда начинают учиться в школе, по сравнению с теми, кто обладает более низкими показателями; дети в начальной школе, имеющие высокие показатели *IQ*, лучше успевают в старшей школе. Более того, показатели *IQ* предсказывают общее количество лет обучения, которое могут пройти дети. Учащиеся начальной школы с высокими *IQ* с большей вероятностью закончат старшую школу и примут решение поступать в колледж (Brody, 1997).

Важно указать, что эти прогнозируемые связи характерны для всех социальных классов и расовых групп в Соединенных Штатах. Дети любой национальности и любого социального уровня, имеющие высокие показатели *IQ*, чаще получают положительные оценки, заканчивают старшую школу и поступают в колледж (Brody, 1992).

Эти данные привели теоретиков к выводу о том, что интеллект способствует большей устойчивости ребенка (об этом мы уже говорили в главе 1). Множество исследований в настоящее время подтверждают тот факт, что дети из бедных се-



Ученики старших классов с высоким показателем *IQ* не только чаще других получают хорошие оценки; они с большей вероятностью поступают в колледж. Интеллект также способствует большей психологической устойчивости ребенка: он легче справляется со стрессами, в том числе с бедностью

мей, будь то белые, латиноамериканцы, афроамериканцы или представители других национальных меньшинств, гораздо чаще приобретают уверенность в своих силах и чувство компетентности, необходимые для выхода из бедности, если они отличаются более высокими показателями *IQ* (Luthar & Zigler, 1992; Teachman et al., 1997; Werner & Smith, 1992).

На другой стороне континуума мы можем видеть, что низкий интеллект связан с различными негативными долговременными последствиями, включая неграмотность, делинквентное поведение в подростковом возрасте и криминальное поведение во взрослом (Stattin & Klackenberg-Larsson, 1993). Например, в 20-летнем лонгитюдном исследовании группы детей, которые родились у чернокожих подростков в Балтиморе, Назли Бейдар обнаружила, что самым лучшим предиктором взрослой неграмотности является *IQ* ребенка в детстве (Baydar et al., 1993). Эти результаты не говорят о том, что все обладатели низкого *IQ* неграмотны или отличаются криминальным поведением. Конечно, это не так. Но низкий *IQ* делает ребенка более уязвимым, так же как высокий *IQ* повышает его устойчивость.

Ограничения традиционных *IQ*-тестов

Исходя из данных, которые я только что представила, валидность *IQ*-тестов вызывает сомнение. Они измеряют то, что призваны измерять. Однако они не диагностируют абсолютно все. Важно помнить, что они не измеряют базовые способности. Показатель *IQ* не сообщает вам (учителю или кому-либо еще) о том, что ребенок обладает специфической, фиксированной, базовой интеллектуальной способностью.

Также традиционные *IQ*-тесты не измеряют всех умений, которые могут быть важными для адаптации в жизни. *IQ*-тесты изначально были разработаны для измерения только специфического диапазона умений, которые необходимы для обучения в школе. Они справляются с этой задачей относительно хорошо, но эти тесты не сообщают о том, насколько успешно конкретный человек может выполнять другие когнитивные задачи, требующие таких умений, как креативность, находчивость, смекалка или способность считывать социальные сигналы.

В конце концов, стоит еще раз указать на то, что показатели *IQ* не выгравированы на лбу у ребенка, когда он рождается, хотя эти показатели действительно становятся устойчивыми в конце детского периода. У некоторых детей они могут изменяться, если среда резко обогащается или становится значительно беднее, в ответ на стрессовое событие (McCall, 1993; Pianta & Egeland, 1994a).

За последнее десятилетие психологи выразили особую обеспокоенность этими ограничениями традиционных способов мышления в отношении интеллекта. Например, Говард Гарднер (Gardner, 1983) предлагает 6 различных видов интеллекта (лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический и личностный виды интеллекта), причем только два из них могут быть измерены при помощи традиционных *IQ*-тестов. Другая современная точка зрения, которую я нахожу еще более захватывающей, поскольку она имеет очевидное практическое приложение, — это **триархическая теория способностей Роберта Стернберга**.

Альтернативная точка зрения: триархическая теория интеллекта Стернберга

Стернберг (Sternberg, 1985; Sternberg & Wagner, 1993) полагает, что существуют 3 аспекта, или вида, интеллекта. Первый аспект — **аналитический интеллект** (изначальное название — *компонентный интеллект*), который включает то, что мы обычно измеряем IQ-тестами и тестами достижений. Планирование, организация и запоминание фактов, а также приложение их к новым ситуациям составляют часть аналитических способностей.

Второй аспект — **креативный интеллект** (изначальное название — *экспериментальный интеллект*). Человек с хорошо развитым креативным интеллектом улавливает новые связи между событиями и умеет «проникать» в суть вещей. Молодой специалист, который может предложить свежие идеи для экспериментов, увидеть возможное приложение теории к абсолютно новой ситуации или синтезировать большое количество фактов в новую конструкцию, отличается высоким креативным интеллектом. Вы могли бы попробовать свои силы в тестах, разработанных Стернбергом, которые приведены в табл. 7.3, для измерения этого вида интеллекта. Ответы даны в нижней части таблицы на тот случай, если вы зайдете в тупик, что происходит со многими.

Третий аспект назван Стернбергом **практическим интеллектом** (изначально этот вид назывался *контекстуальным интеллектом*). Именно этот интеллект мы

Вопрос для размышления

Довольно легко составить перечень профессий, для которых особенно важны аналитические способности, но что вы можете сказать о практическом интеллекте? Для каких профессий практические интеллектуальные способности могут быть особенно необходимы?

называем «практической смекалкой». Те, кто обладает этими интеллектуальными способностями, умеют найти способы приложения знаний к реальной действительности или найти практическое решение конкретной задачи, например обнаружить кратчайшие пути решения повторяющихся задач или подсчитать, какие упаковки крупы или мыла различного размера выгоднее всего приобрести в магазине (конечно, современные магазины производят эти вычисления за вас, предоставляя информацию о стоимости каждой единицы товара). Практический интеллект может так-

же включать умение чтения социальных сигналов или социальных ситуаций, к примеру знание о том, что не стоит сообщать дурные новости боссу, когда он в плохом настроении по поводу другой неприятности, или умение убедить вышестоящих людей инвестировать большую сумму денег в ваши торговые проекты (Sternberg et al., 1995).

Следует отметить, что эти социальные аспекты практического интеллекта частично совпадают с тем, что Дэниел Големан в своей популярной книге называет **эмоциональным интеллектом**, умениями, требующими способности понимать эмоции других людей и управлять своими собственными, например «сохранять мотивацию и настойчивость в ситуациях фрустрации; контролировать импульсы и откладывать удовлетворение потребности; регулировать свое настроение и сохранять способность мыслить во время дистресса; концентрироваться и не терять надежду» (Goleman, 1995в, р. 34).

Таблица 7.3

Вопросы на находчивость из тестов креативного интеллекта Стернберга

1. Инженеры-аэронавты создали такой сверхзвуковой реактивный истребитель, который может догнать пули, выпущенные из собственного оружия со скоростью, достаточной для того, чтобы сбить самого себя. Если самолет, который летит со скоростью 1000 миль в час, произведет выстрел, патроны вылетят из самолета с начальной скоростью примерно 3000 миль в час. Почему самолет, который продолжает лететь вперед, не догонит и не попадет под огонь своих собственных пуль?
2. Если у вас в шкафу лежат черные и коричневые носки, смешанные в соотношении 4 к 5, сколько носков вам придется достать из шкафа, чтобы составить пару одного цвета?
3. В семье Томпсонов пять братьев. У каждого брата есть сестра. Сколько лиц женского пола в семье Томпсонов, включая миссис Томпсон?

Представьте, что высказывание, приведенное до аналогии, верно вне зависимости от того, достоверно оно в реальности или нет. Используйте высказывание для решения аналогии.

4. ОЗЕРО высохло. ТРОПИНКА относится к слову ПРОГУЛКА так же, как и ОЗЕРО к:
А. Плавание. Б. Пыль. В. Вода. Г. Ходьба
5. ОЛЕНИ атакуют тигров. ЛЕВ относится к слову ХРАБРЫЙ, как ОЛЕНЬ к: А. Робкий.
Б. Агрессивный. В. Пума. Г. Лось

Ответы: 1. Сила тяжести ослабит скорость пуль. Если самолет продолжит лететь в горизонтальном направлении, он не сможет выстрелить в самого себя. 2. Три (соотношение черных и коричневых носков не имеет значения). 3. Двое, мать и ее дочь, которая является сестрой каждому из братьев. 4. Г. 5. Б

(Источник: Excerpts adapted from Intelligence applied, understanding and increasing and increasing your intellectual skills by Robert J. Sternberg. 1986 by Harcourt Brace & Company. Reprinted by permission of the publisher)

Основная идея Стернберга заключается не только в том, что стандартные *IQ*-тесты не измеряют все три вида интеллекта, но что за школьными стенами креативный интеллект или практический могут быть востребованы в такой же мере или даже больше, чем тот вид умений, который измеряется *IQ*-тестом (Sternberg & Wagner, 1993). Об этой информации важно помнить, поскольку мы переходим к проблеме происхождения индивидуальных различий в показателях *IQ*. То, что нам известно об «интеллекте», почти полностью ограничено информацией об аналитических интеллектуальных способностях, т. е. том виде интеллекта, который чаще всего требуется (и измеряется) в школе. Нам почти ничего не известно о происхождении или долговременных последствиях различий в креативных или практических интеллектуальных способностях.

Различия в показателях *IQ*

Вы не удивитесь, если узнаете, что споры о происхождении различий в показателях *IQ*-тестов почти всегда сводятся к противопоставлению природы и воспитания. Когда Бине и Симон составляли первый *IQ*-тест, они не считали интеллект, измеряемый *IQ*-тестами, фиксированным и врожденным. Однако многие психологи в

Соединенных Штатах, которые дорабатывали и продвигали использование тестов, *действительно* считали интеллектуальные способности наследственными и в значительной степени неизменными. Те, кто разделяет это представление, и те, кто полагает, что окружающая среда играет ведущую роль в формировании интеллекта ребенка, ведут споры — часто неистовые — уже по крайней мере в течение 60 лет. Сторонники этих двух точек зрения могут найти подтверждение своим взглядам в различных исследованиях.

Доказательства важности наследственности

Исследования близнецов и приемных детей свидетельствуют о сильном влиянии наследственности на показатели *IQ*, как вам уже известно из текста «Исследования показывают», приведенного в главе 1. *IQ* идентичных близнецов совпадают в большей степени, чем у дизиготных, и *IQ* приемных детей можно с большей вероятностью предсказать по *IQ* их биологических родителей, чем по *IQ* приемных родителей (Brody, 1992; Loehlin et al., 1994; Scarr et al., 1993). Именно такой паттерн корреляции мы бы ожидали в случае присутствия значимого генетического элемента.

Доказательства важности окружающей среды

Исследования приемных детей также предоставляют данные в поддержку влияния окружающей среды на показатели *IQ*, поскольку уровень *IQ* приемных детей подвержен влиянию окружающей среды, в которой они выросли. В ранних исследованиях приемных детей в основном участвовали дети, которые родились у бедных родителей и были приняты в семьи среднего класса. *IQ* этих детей обычно на 10–15 баллов выше, чем у их родных матерей (Scarr et al., 1983), что предполагает влияние приемной семьи среднего класса на увеличение *IQ* ребенка.

Однако эти данные не сообщают нам о том, снизятся ли тестовые показатели в условиях менее стимулирующей приемной семьи у ребенка, который родился у родителей со средним *IQ* или выше среднего. В настоящее время данная информация получена из французского исследования, проведенного Христиан Капрон и Мишель Дайме (Capron & Duyme, 1989), которые изучали группу из 38 французских детей, попавших в приемные семьи в младенчестве. Примерно половина детей родились у хорошо образованных родителей высшего социального класса, тогда как другие — у родителей из рабочего класса или живущих на уровне бедности. Некоторые дети в каждой группе были приняты в семью высшего социального класса, другие росли в бедных семьях. В табл. 7.4 отражены показатели *IQ* детей в подростковом возрасте. Если вы сравните две колонки в таблице, то сможете отметить влияние условий воспитания: *IQ* детей, которые воспитывались в семьях более высокого социального класса, на 11 или 12 баллов выше, чем *IQ* детей, воспитывающихся в семьях более низких социальных слоев, вне зависимости от социального класса или образования биологических родителей. В то же время вы можете сделать вывод о роли генетического влияния, если сравните два ряда таблицы: дети, которые *родились* у родителей, принадлежащих к более высоким социальным слоям, имеют более высокие показатели *IQ* по сравнению с детьми, которые ведут свое

Таблица 7.4

Показатели IQ в исследовании приемных детей подросткового возраста, проведенном Капрон и Дайме

Социальный класс биологических родителей	Социальный класс приемных родителей	
	Высокий	Низкий
Высокий	119,60	107,50
Низкий	103,60	92,40

(Источник: From Capron, C., and Duyme, M. «Assessment of Effects of Socio-Economic Status on IQ in a Full Cross-fostering Study», Nature, 340, p. 553. By permission of the publisher, Macmillian Magazines, Ltd. And the authors)

происхождение из более низких социальных слоев, вне зависимости от окружающей среды, с которой они взаимодействовали.

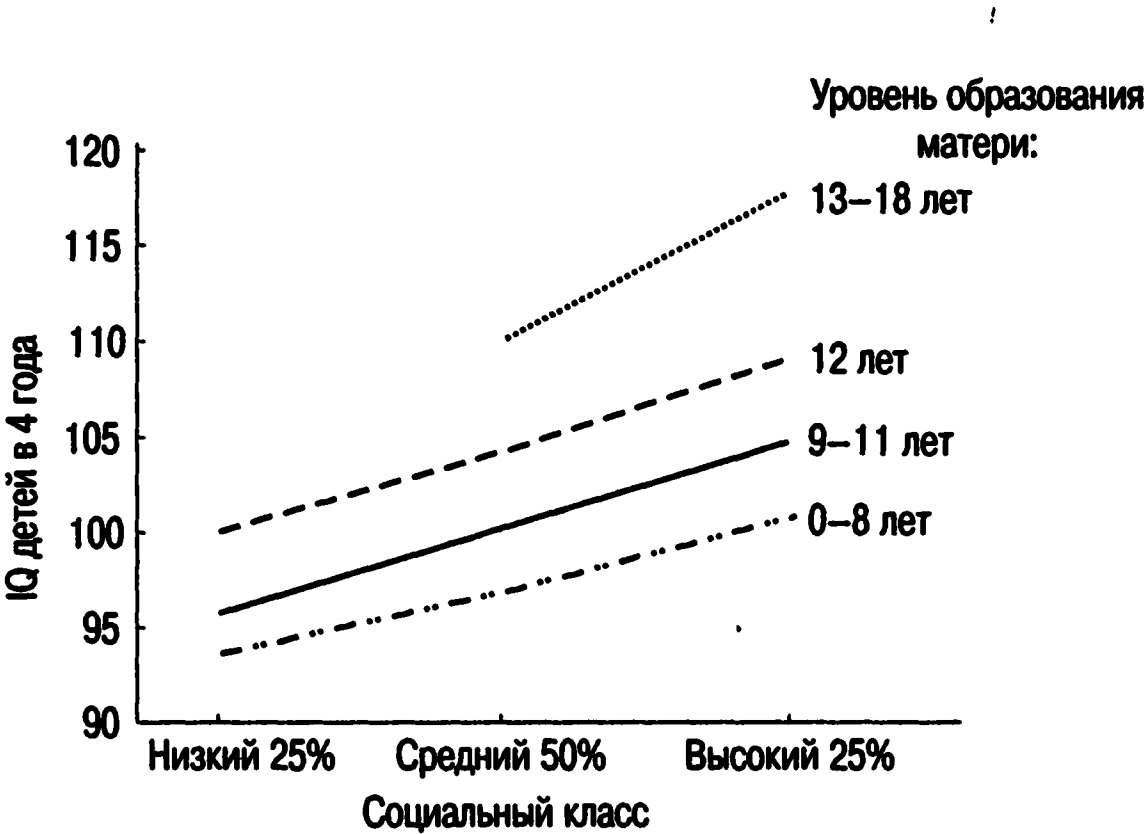
Классовые различия. Связь между социальным классом и показателем IQ, четко установленная в ходе исследований Капрон и Дайме, прослеживается и во многих других исследованиях. Но что подразумевается под «социальным классом»?

Любое общество разделяется на социальные слои. В западных обществах социальный статус, или **социальный класс**, обычно определяется или измеряется по трем критериям: образование, доход и род деятельности. Таким образом, человек с высоким статусом имеет хорошее образование, доход и престижную работу. В других обществах критерии статуса могут быть другими, но различия по статусу существуют в каждом обществе. Различия между «голубыми воротничками» и «белыми воротничками» или «средним классом» и «рабочим классом» являются в основном статусными различиями.

Десятки экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что дети из бедных семей, или из рабочих семей, или из семей, в которых родители малообразованны, имеют более низкие показатели IQ по сравнению с детьми из семей среднего класса. Вы можете проследить эту зависимость на рис. 7.2, который отражает данные крупного национального исследования более чем 50 000 детей, родившихся

Рис. 7.2. Каждая линия отражает показатели IQ 4-летних белых детей, матери которых имели разный уровень образования и семьи которых были отнесены к одному из трех широких социальных классов уровней. Как социальный класс, так и уровень образования матери имеет связь с показателем IQ ребенка

(Источник: Broman et al., 1975, p. 47)



в 12 госпиталях Соединенных Штатов между 1959 и 1966 годами (Broman et al., 1975). Для того чтобы убедиться, что мы не смешиваем социальный класс и расовые различия, на этом рисунке я привела результаты только белых детей, которые прошли тестирование по тесту Стенфорда-Бине в 4 года, общая выборка составила более чем 11 800 детей. Как вы видите, средние показатели *IQ* детей увеличиваются с возрастанием социального класса семьи и уровня образования матери.

Эти различия не выявляются стандартизованными тестами интеллекта, созданными для младенцев, подобными тесту Бейли (Golden & Birns, 1983). Однако после 2,5 или 3 лет влияние классовых различий, по-видимому, неуклонно возрастает (Farran et al., 1980), продуцируя то, что иногда называют **кумулятивным дефицитом**. То есть чем дольше ребенок живет в бедности, тем более негативное влияние это накладывает на тестовые показатели *IQ* и другие параметры когнитивного функционирования (Duncan, 1993; Smith et al., 1997). Данное кумулятивное воздействие особенно велико по *вербальным* тестам (Jordan et al., 1992).

Генетические различия также вносят вклад в паттерн, отраженный на рис. 7.2, поскольку более умные родители обычно получают более высокое образование и лучшую работу, а также передают гены «ума» своим детям. Однако очевидно, что окружающая среда играет важную роль в заострении различий, указанных на рисунке, особенно для тех родителей, которые живут в бедности. Бедность становится дополнительным фактором, формирующим показатели *IQ* детей, воздействуя помимо родительских генов и того уровня стимуляции, который родители могут обеспечить своим детям. Как вы знаете из главы 4, дети, которые родились или живут в бедности, входят в группу высокого риска в отношении пренатальных отклонений и отличаются более низким состоянием общего здоровья. Например,



Создание богатой, сложной, стимулирующей окружающей среды тесно связано с высокими показателями *IQ* у детей

дети из бедных семей, вероятно, подвержены более сильному воздействию свинца, а нам известно, что воздействие свинца связано с более низкими тестовыми результатами (Baghurst et al., 1992; Dietrich et al., 1993; Tesman & Hills, 1994). Дети, живущие в бедности, также чаще страдают от временного или хронического недостатка питания, что влияет на низкие показатели *IQ*. Экспериментальные исследования бедных семей, проведенные в развивающихся странах, показывают, что у тех детей, которых в младенчестве и раннем детстве обеспечивают высококачественным питанием, впоследствии отмечаются более высокие показатели *IQ* по сравнению с детьми, не получающими такого дополнительного питания (Pollott & Gorman, 1994).

В дополнение ко всем этим физическим факторам нельзя не указать на реальные различия в лечении младенцев и детей из бедных семей и детей из семей среднего класса, что имеет самостоятельное значение для когнитивного развития. Именно эти различия в раннем опыте были в центре внимания большинства исследователей по влиянию окружающей среды на *IQ*.

Специфические особенности семьи и *IQ*. Когда мы наблюдаем за способами взаимодействия конкретных семей со своими младенцами и маленькими детьми, а затем изучаем их в течение какого-то периода, выявляя тех детей, которые имеют высокие или низкие показатели *IQ*, мы начинаем выделять те виды специфических семейных взаимоотношений, которые способствуют более высоким показателям. Значимыми оказываются по крайней мере 5 особенностей таких взаимоотношений. Для тех родителей, чьи дети имеют высокие или улучшающиеся с возрастом показатели *IQ*, характерно следующее:

- Они создают для ребенка *интересную и сложную физическую среду*, включая игровые материалы, которые соответствуют возрасту и уровню развития ребенка (Bradley et al., 1989; Molfese et al., 1997; Pianta & Egeland, 1994a). Новые исследования по развитию мозга в младенческом и детском возрасте, которые обсуждались в главе 4, показывают, что такая сложная среда в первые месяцы и годы служит решающим фактором в стимуляции сохранения более высокой синаптической плотности.
- Они *эмоционально отзывчивы и внимательны* к своему ребенку. Они тепло и гибко реагируют на поведение ребенка, улыбаются в ответ на его улыбку, включаются в беседу, когда ребенок говорит, отвечают на его вопросы и множествами способов реагируют на сигналы, которые подает ребенок (Barnard et al., 1989; Lewis, 1993; Murray & Hornbaker, 1997).
- Они часто *разговаривают со своими детьми*, используя разнообразную, богатую описаниями и правильную речь (Hart & Risley, 1995; Sigman et al., 1988).
- Играя или общаясь с ребенком, они действуют *в зоне ближайшего развития*, как ее называл Выготский (см. главу 1), придерживаясь в своей речи, вопросах и характере помощи такого уровня, который несколько выше уровня развития ребенка, таким образом помогая ему приобретать новые навыки (e. g., Landry et al., 1996).

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

«Отзывчивость» матери в различных культурах

Множество исследований, проведенных в Соединенных Штатах и других западных странах, отмечают важное значение отзывчивости родителей в отношении интеллектуального и социального развития ребенка. Матери и отцы, которые реагируют на крик младенца, начиная с ним разговаривать, улыбаются ребенку в ответ на его улыбку, а также замечают другие сигналы, воспитывают детей, у которых позже отмечаются более высокие показатели *IQ*, лучшее развитие речи и более крепкие привязанности.

Поскольку этот аспект взаимодействия родителей и младенца кажется таким существенным, нам важно установить, отмечаются ли подобные взаимоотношения в других культурах и контекстах. Эми Ричман и ее коллеги (Richman et al., 1992) сделали первый шаг к ответу на этот вопрос в двух исследованиях других культур. Они сравнили отзывчивость матерей в Соединенных Штатах и Кении, а также изучали особенности реагирования мексиканских матерей, имеющих разный уровень образования.

В сравнительном исследовании Соединенные Штаты/Кения Ричман наблюдала значительные различия в способе реагирования матерей на своих детей. Когда кенийские дети издавали звуки, плакали или смотрели на своих матерей, они чаще всего брали их на руки. Матери в Бостоне гораздо чаще разговаривали или смотрели на своих детей в ответ на те же самые сигналы.

В ходе исследования были обнаружены значительные культурные различия. Кенийские матери из племени гузи говорили, что они считают бессмысленным разговаривать с ребенком до тех пор, пока он сам не говорит. В этой культуре также существуют различные социальные правила контакта глаз во время речи, например взаимный пристальный взгляд здесь можно встретить гораздо реже, чем в Соединенных Штатах или других западных культурах. Таким

- Они избегают *чрезмерных ограничений*, наказаний или контроля, вместо этого предоставляя ребенку пространство для исследования и даже возможность совершать ошибки (Bradley et al., 1989; Murray & Hornbaker, 1997; S. Olson et al., 1992). Следуя этой логике, они задают вопросы, а не дают команды (Hart & Risley, 1995).
- Они *ожидают* от своего ребенка успехов и быстрого развития, уделяя ему достаточное внимание и требуя высокой успеваемости в школе (Eltwisle & Alexander, 1990).

В исследовании этого типа существуют определенные методические проблемы, в сущности, с такими же проблемами сталкиваются исследователи при сравнениях показателей *IQ* в семьях, отличающихся по социальному статусу. Поскольку от родителей зависят и гены, и среда, мы не можем быть уверены в том, что особенности среды действительно значимы. Возможно, играет роль просто наличие «умных родителей», и поэтому именно гены, а не окружающая среда влияют на высокий *IQ* их детей. Решение этой проблемы можно найти, обратившись к связи между особенностями среды и показателями *IQ* у приемных детей. К счастью, мы располагаем несколькими исследованиями этого типа, и они указывают на те же самые значимые признаки окружающей среды. То есть в тех семьях, в которых приемные

образом, взаимоотношения матерей с детьми всецело соответствует культурным убеждениям и паттернам взаимодействия, принятым в данной культуре.

Также важно отметить, что две группы ничем не отличаются по абсолютному объему отзывчивости. То есть обе группы матерей «отзывчивы» к своим детям. Различны лишь способы реагирования. Матери племени гузи «демонстрируют паттерн отзывчивости, который призван снизить дистресс и поддержать комфортное состояние у младенца во время первого года жизни». Отзывчивость у бостонских матерей, напротив, направлена на то, чтобы стимулировать ребенка и поддержать дальнейшее взаимодействие.

Мексиканские матери в целом продемонстрировали другой паттерн. Они чаще всего смотрели на ребенка, когда он издавал звуки или смотрел на них, и реже брали ребенка на руки, чем матери племени гузи. Но они реагировали на сигналы ребенка, разговаривая с ними так же часто, как и бостонские матери. Особый интерес в исследовании Ричмана вызывает тот факт, что паттерн отзывчивости мексиканских матерей связан с уровнем их формального образования. Чем больше они учились (максимум составлял только около 8 или 9 лет), тем больше паттерн их отзывчивости был похож на бостонских матерей. Подобные исследования в Соединенных Штатах показывают, что образование матери таким же образом связано с ее способом взаимодействия с ребенком. Это не значит, что поведение матерей гузи можно объяснить их низким формальным образованием. Мы не знаем, так ли это, но нам известно, что культурные ценности и представления в племени гузи вносят вклад в паттерн отзывчивости, который демонстрируют матери. Что касается результатов исследования мексиканских женщин, то они показывают по крайней мере, что связь между образованием и паттернами отзывчивости характерна не только для американских матерей.

Однако исследование Ричмана не сообщает нам о том, имеют ли эти стили отзывчивости дифференциальное влияние на когнитивное развитие ребенка. Чтобы получить ответ на этот вопрос, придется дождаться дальнейших кросс-культурных исследований.

родители общаются с ребенком так, как было перечислено выше, приемные дети имеют более высокие показатели *IQ* по тестам (Plomin et al., 1985).

Различный опыт детей в семье. Опыт каждого ребенка в семье также оказывает влияние на *IQ*. Например, опыт самого старшего ребенка в большой семье сильно отличается от опыта самого младшего или среднего; так же как и опыт единственной девочки среди мальчиков отличается от опыта девочки, имеющей только сестер. Психологи только приступили к изучению этих внутрисемейных различий. До сих пор мы обращали внимание в основном на очевидные различия, каждое из которых по крайней мере отчасти связано с *IQ* ребенка (например, позиция ребенка в семье или количество детей в семье). В среднем чем больше детей в семье, тем ниже их *IQ*. Также первенец имеет самые высокие показатели *IQ*, причем средние показатели *IQ* постепенно снижаются в соответствии с порядком рождения (Zajonc, 1983; Zajonc & Marcus, 1975; Zajonc & Mullally, 1997). Дети, между которыми небольшая разница в возрасте, также имеют в среднем немного более низкие *IQ* по сравнению с теми, которые родились с большим промежутком (Storfer, 1990). На рис. 7.3 отражен один из типичных наборов данных, основанных на результатах исследования почти 800 000 учащихся, которые участвовали в Национальном квалификационном школьном тестировании в 1965 году. Результаты тестирования были переведены в эквивалентные *IQ*-показатели.

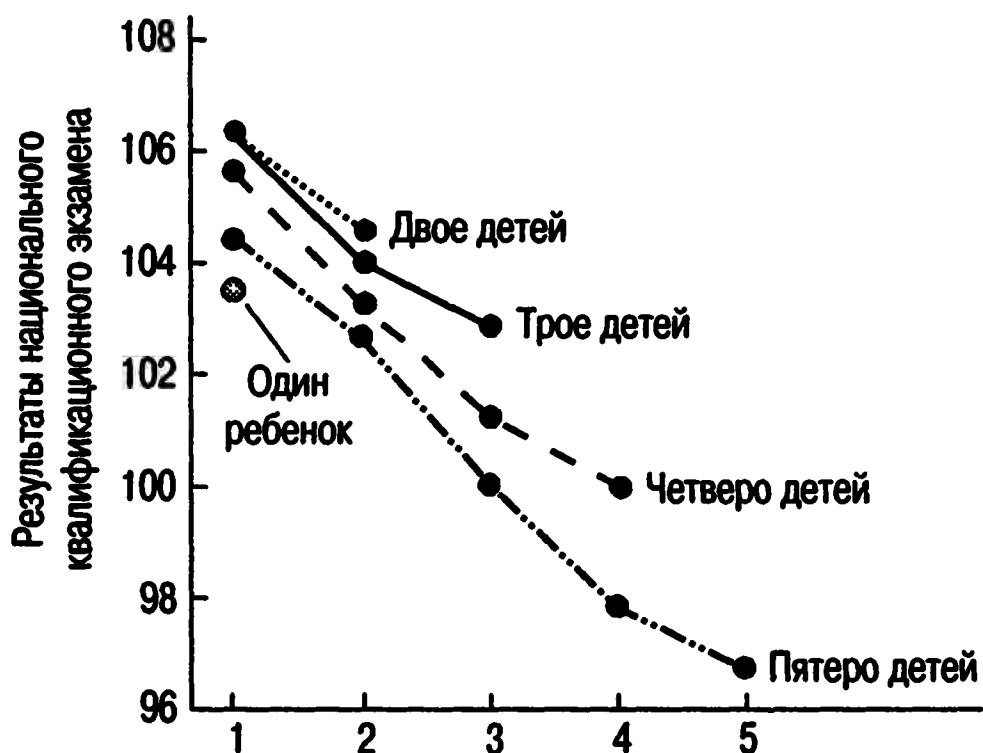


Рис. 7.3. Эти данные из национального школьного квалификационного теста 1965 года отражают обширную связь между результатами теста, размером семьи и порядком рождения. Вне зависимости от размера семьи средний показатель выше у первенца и снижается по мере увеличения порядка рождения

(Источники: Data from Breland, 1974, recalculated by Storfer, 1990, Table 7, p. 32)

Можно выделить два важных момента в результатах, подобных этим. Во-первых, эти различия выявляются тогда, когда вы подсчитываете среднее значение по результатам исследования большого количества детей или взрослых. Однако когда вы наблюдаете конкретные семьи, паттерн гораздо менее выражен или не отмечается совсем (аналогично известно, что если сравнить большие группы курящих и некурящих, вероятность заболевания раком легких у курящих выше по сравнению с некурящими, но это не означает, что каждый курящий заболеет раком) (Zajonc & Mullaney, 1997). Поэтому нужно соблюдать осторожность при экстраполяции усредненных данных, отраженных на рис. 7.3, на свою семью или другие семьи. *Определенное* значимое влияние порядка рождения выявлено на большой выборке, но это влияние может отсутствовать в конкретной семье.

Второй важный момент при сравнении порядка рождения заключается в том, что абсолютные различия в показателях *IQ* невелики даже в усредненных данных. Тем не менее этот паттерн был выявлен повторно в европейских исследованиях, так же как и в Соединенных Штатах, что оставляет нас в замешательстве. Что стоит за этим паттерном? Гипотеза Роберта Зайонца заключается в том, что рождение каждого последующего ребенка «разбавляет» интеллектуальный климат в семье. Самый старший ребенок взаимодействует только со своими родителями, и поэтому его окружает максимально сложная и богатая среда. Второй и последующие дети, напротив, отличаются более низким средним интеллектуальным уровнем, поскольку они взаимодействуют как со взрослыми, так и с другими детьми. Младший ребенок может находиться в выгодном положении, если разница в возрасте между детьми очень большая, поскольку тогда он взаимодействует исключительно с теми, кто интеллектуально более развит, включая и родителей, и старших сиблингов.

Эта гипотеза вызвала большие споры и породила множество критических высказываний (Rogers, 1984); большинство исследователей пришли к выводу о том, что, возможно, не стоит обобщать наблюдения, поскольку данные не всегда соответствуют ожиданиям. Но никто до сих пор не предложил лучшего объяснения. Для решения этой проблемы нам придется узнать гораздо больше о реальном опыте детей, находящихся на разных позициях в семье, противопоставив многодетные семьи семьям с малым количеством детей.

Роль школы и других детских учреждений. Домашний опыт и семейные взаимоотношения не единственные источники влияния окружающей среды. Многие маленькие дети проводят много времени в различных учреждениях, посещая дневной детский сад, специальные программы, например «Начало пути», или дошкольные занятия. Какое влияние оказывают эти учреждения на интеллектуальное развитие ребенка?

На теоретическом уровне этот вопрос интересен тем, что может предоставить информацию о раннем опыте в целом и об устойчивости ребенка к внешним воздействиям. Действительно ли влияние бедного семейного окружения необратимо или оно может быть компенсировано обогащенным опытом, например специальными дошкольными занятиями? В терминах Аслина (см. рис. 1.1) вопрос звучит следующим образом: могут ли специальные программы произвести эффект *настройки*, т. е. привести к стабильному увеличению результата над тем уровнем достижений, который ребенок продемонстрировал бы без дополнительной тренировки. На практическом уровне такие программы, как «Начало пути», основаны на том положении, что траекторию интеллектуального развития ребенка можно изменить, особенно посредством раннего вмешательства.

Попытки проверить это положение привели к появлению беспорядочных исследований. В частности, практически невозможно произвольно отобрать детей для занятий в группах «Начало пути» или в других программах, поэтому интерпретация данных затруднена: Все же исследователи в целом признают наличие такого влияния. Дети, принимающие участие в группах «Начало пути» или в других специальных дошкольных программах, по сравнению с детьми, не посещающими такие занятия, обычно демонстрируют прирост *IQ* примерно в 10 баллов за год посещения подобной группы. Этот прирост *IQ* обычно угасает и затем исчезает за первый год обучения в начальной школе (Zigler & Styfco, 1993), но некоторые измерения показывают, что может отмечаться четкое остаточное воздействие. Детей из групп «Начало пути» или других дошкольных программ реже переводят в специализированные образовательные классы, они реже остаются на второй год и чаще заканчивают среднюю школу (Darlington, 1991; Haslins, 1989). Также они отличаются лучшим состоянием здоровья и иммунной системы и успешней приспосабливаются к школьным требованиям по сравнению со сверстниками (Zigler & Styfco, 1993). Поэтому, несмотря на то что дети из бедных семей, участвующие в дошкольных программах, обычно не *демонстрируют* более высоких результатов по стандартизированным тестам достижений, чем их сверстники, не посещающие дошкольные занятия, они лучше *адаптируются* в школе. Когда дополнительные занятия продолжаются в первые годы начальной школы или когда ребенок переходит в школу с качественным обучением, положительное влияние на школьную успеваемость еще более заметно (Currie & Thomas, 1997; Reynolds, 1994; Zigler & Styfco, 1993).

Более того, одно из исследований, которое было посвящено изучению влияния посещения дошкольных программ на достижения взрослых, выявило наличие долговременных последствий. Молодые люди, участвовавшие в свое время в экспериментальной дошкольной программе *Perry Preschool Project in Milwaukee*, с лучшими

оценками закончили среднюю школу, у них реже отмечалось криминальное поведение, среди них ниже уровень безработицы, так же как и вероятность проживания на социальном пособии, по сравнению с их сверстниками, которые не имели возможности посещать дошкольные программы (Barnett, 1993). Поэтому потенциальное влияние таких образовательных программ может быть весьма значимым, даже несмотря на то, что такие программы, по-видимому, не оказывают долговременного воздействия на результаты стандартизированных *IQ* тестов.

В то же время стоит подчеркнуть, что *Perry Preschool Project* отличается от программы «Начало пути» и от других подобных проектов. Мы не располагаем эквивалентной информацией о воздействии всех существующих программ, хотя разумно было бы ожидать, что успешные, квалифицированные программы будут иметь сходное влияние (Zigler & Styfco, 1996).

Эдвард Зиглер, ведущий специалист программы «Начало пути», говорит: «Само по себе раннее вмешательство не может изменить жизнь. Позитивное воздействие может быть нивелировано более длительным и обширным опытом проживания в бедности» (Zigler & Styfco, 1996, p. 152). Такие программы, как «Начало пути», заслуживают нашей поддержки, но не стоит ожидать, что они решат все проблемы.

Вмешательство в младенческом возрасте. Несмотря на дороговизну и сложность, программы, которые начинаются в младенческом возрасте, а не с 3 или 4 лет, оказываются более обещающими. Показатели *IQ* детей из бедных семей, которые посещали такие ранние программы, действительно отражают наличие эффекта настройки: показатели продолжают повышаться даже после того, как заканчивается вмешательство. Этот результат не является неожиданным, если учитывать известную нам информацию о важности ранней стимуляции для образования нервных связей мозга.



У детей, которые участвовали в программе «Начало пути», не отмечается постоянного увеличения *IQ*, но они реже остаются на второй год или переводятся в специализированные классы

Грэг Рамей и его коллеги из университета в Северной Каролине организовали хорошо спланированное раннее вмешательство и предоставили о нем самый подробный отчет (Burchinal et al., 1997; Campbell & Ramey, 1994; Ramey, 1993; Ramey & Campbell, 1987). Младенцы из бедных семей, матери которых имели низкие *IQ*, были в случайном порядке отобраны либо в специальные программы дневного сопровождения (5 раз в неделю, 8 часов в день), либо в контрольную группу, которая получала дополнительное питание и медицинскую помощь без специального дневного сопровождения. Программа была рассчитана на детей в возрасте от 6–12 недель вплоть до их поступления в детский сад и включала различные виды «оптимальной» стимуляции, которые я описывала ранее. Когда дети достигали детсадовского возраста, половина из них в каждой группе были включены в дополнительную программу, которая фокусировалась на семейной поддержке и увеличении семейной интеллектуальной активности. Другая половина детей посещала только школу.

Средние показатели *IQ* детей различного возраста показаны на рис. 7.4. Как вы видите, средние показатели *IQ* детей, которые были включены в специальную про-

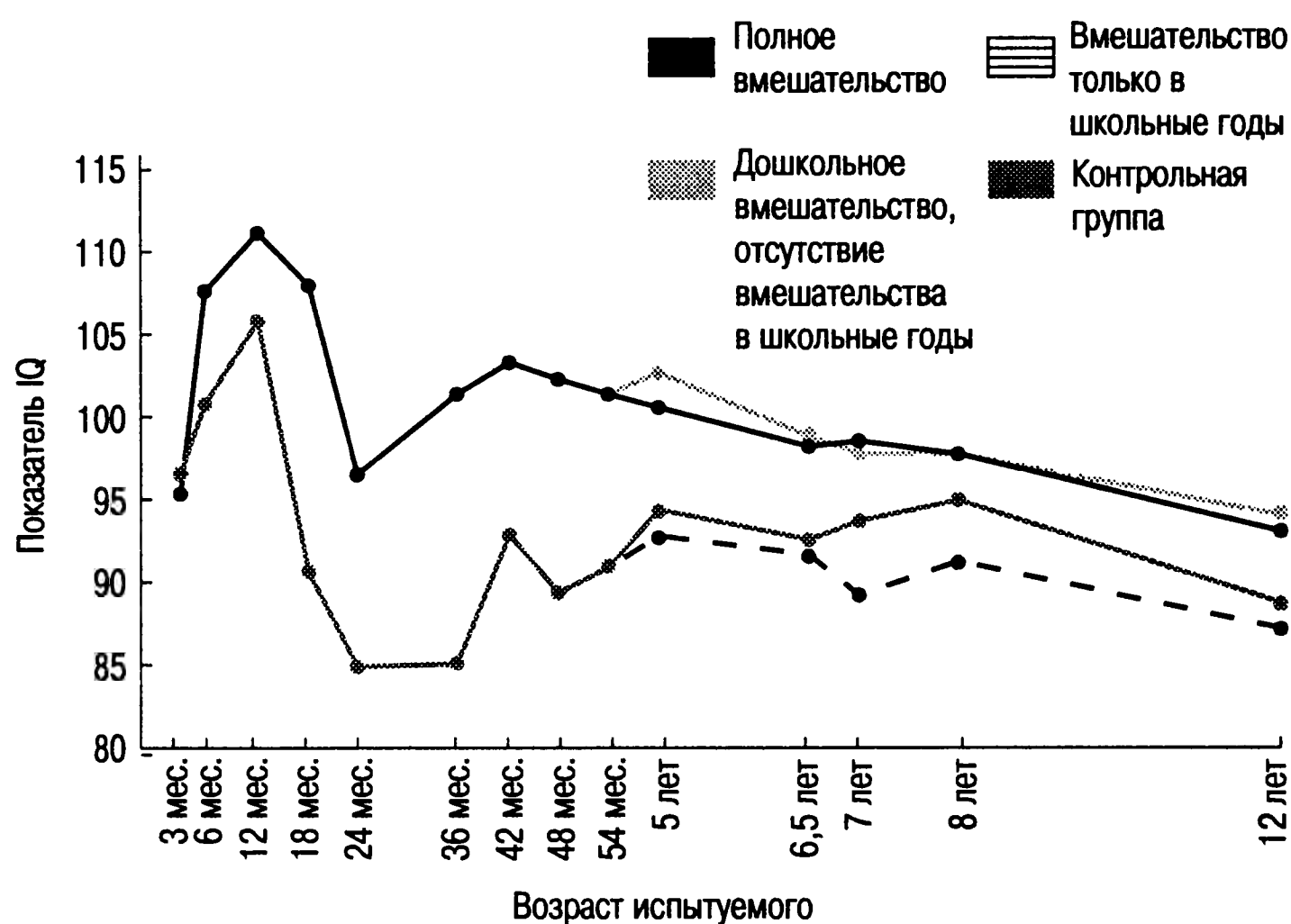


Рис. 7.4. Исследование Рамея заключалось в следующем: дети в младенческом возрасте были отобраны в случайном порядке в экспериментальную группу с дневными яслями (группа «полного вмешательства») или в контрольную группу. Половина каждой группы получала дополнительную семейную поддержку начиная с детского сада и до 3-го класса, тогда как другая половина была такой поддержки лишена. Таким образом, группа «дошкольного вмешательства» сопровождалась в течение 5 лет, но не более. Группа «вмешательства в школьном возрасте» не курировалась в дошкольный период, но сопровождалась в первые годы начальной школы. Различия в *IQ* между экспериментальной и контрольной группами остаются статистически значимыми даже в 12-летнем возрасте

(Источник: Campbell, F. A., and Ramey, C. T., «Effects of achievement: A follow up study of children from low-income families», Fig. 1, p. 690, Child development, 65 (1994), 684–698. By permission of the Society for Research in Child Development.)

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Продолжительность обучения в школе и показатели IQ

Результаты исследования, осуществленного Рамеем по вмешательству в младенческом возрасте, отражены на рис. 7.4 Они свидетельствуют о том, что показатели IQ детей могут снизиться, когда они начинают посещать начальную школу. Интересно, что в настоящее время получено множество доказательств противоположного заключения: чем большее количество лет дети или молодые люди проводят в школе, тем выше их средний показатель IQ. Связь между двумя переменными — продолжительностью обучения в школе и IQ — оказывается взаимозависимой. Дети, которые приходят в школу с более высокими показателями IQ, склонны оставаться в школе дольше. С другой стороны, более длительное пребывание в школе также приводит к повышению показателя IQ. Стефен Сеси и Венди Вильямс (Ceci & Williams, 1997) привели многочисленные доказательства в поддержку последнего положения:

1. *Нерегулярное посещение школы.* Дети, которые нерегулярно посещают школу, отличаются более низкими показателями IQ по сравнению с детьми из сходных семей, которые посещают школу регулярно. Этот факт получил подтверждение в очень давнем исследовании детей, живущих в отдаленной местности, в глубине Аппалачей, в 1930-х годах (Sherman & Key, 1932). Те дети, которые жили в очень отдаленной местности и посещали школу только периодически, обладали существенно более низкими IQ по сравнению с теми, которые жили ближе или в более доступных местах и регулярно посещали школу. Поскольку обе группы имели одинаковую этническую принадлежность и не отличались по экономическому благосостоянию, Сеси и Вильямс предположили, что на эти результаты не оказывают влияния личностные или какие-либо другие факторы, а они обусловлены различиями в регулярности посещения школы.
2. *Позднее начало обучения в школе.* Аналогично дети, которые по какой-то исключительной причине поступают в школу позже, например из-за войны или отсутствия учителя, имеют более низкие показатели IQ по сравнению с детьми, которые начали посещать школу вовремя.

грамму, были выше в любом возрасте, вне зависимости от того, участвовали они в дополнительной школьной программе или нет, хотя показатели обеих групп снижались за годы обучения в начальной школе. На рисунке не нашел отражения, но, возможно, имеет практическое значение тот факт, что целых 44,0% детей из контрольной группы имели IQ, соответствующее пограничному уровню или умственной отсталости (показатели ниже 85), в то время как среди детей, принимавших участие в специальной программе, этот показатель составил всего 12,8%. Кроме

того, результаты по аспектам чтения и математики в тестах достижений 12-летних детей, посещавших специальные младенческие группы, были значительно выше, а количество детей, оставленных на второй год, было в два раза меньше, чем в контрольной группе (Campbell & Ramey, 1994).

Рамей сделал дополнительные выводы из результатов наблюдения детей контрольной группы. Некоторые из них воспитывались преимущественно в до-

Вопрос для размышления

Учитывая результаты исследования Рамея, выступили бы вы в поддержку организации специальных дневных групп для всех младенцев из семей повышенного риска или живущих на уровне бедности? Приведите аргументы «за» и «против».

3. *Прерванное обучение в школе.* Если ребенок бросает школу, не закончив старшие классы, то это оказывает негативное влияние на *IQ*. Сеси и Вильямс приводят в пример шведское исследование, в котором Харнквист (Harnqvist, 1968) изучал случайную выборку молодых мужчин, которая составила 10% из всех рожденных в 1948 году. В возрасте 13 лет им предлагался *IQ*-тест. Когда им исполнилось 18 лет, 4616 юношей прошли повторное тестирование в рамках набора на военную службу. Харнквист сравнил мальчиков, которые в 13 лет были сходны по показателям *IQ*, социальному классу и школьной успеваемости, при этом некоторые из них не закончили среднюю школу, тогда как другие получили полное среднее образование. Он обнаружил, что за каждый пропущенный год средней школы показатель *IQ*, в среднем, снижался на 1,8 балла. У тех детей, которые вообще не посещали среднюю школу, различия в показателе *IQ* составили почти 8 баллов.
4. *Летние каникулы.* Исследования в Соединенных Штатах также свидетельствуют о том, что *IQ* детей снижается за летние каникулы, когда они не посещают школу. Снижение незначительное, но обнаруживалось неоднократно, согласно Сеси и Вильямсу.
5. *Дата рождения.* В Соединенных Штатах дети одного года рождения отличаются по тому, сколько лет они уже обучаются в школе, поскольку правила обучения диктуют, чтобы дети, которые родились между октябрём и декабрём данного года, начали посещать детский сад на год позже по сравнению с теми детьми, которые родились в этом же году, но в более ранние месяцы. Таким образом, например, среди группы детей, которым в конце года исполнилось по 10 лет, трем четвертям пришлось учиться в школе на год дольше, чем оставшейся четверти. Сравнительное исследование таких групп детей, проведенное на детях разного возраста, показывает, что каждый дополнительный год обучения в школе прибавляет к показателю *IQ* примерно 3,5 балла (Neal & Johnson, с ссылкой на Heckman, 1995, результат воспроизведен исследованиями в Германии Baltes & Reinert, 1969).

Подобные исследования не только подчеркивают практическую значимость продолжения обучения в школе; они также указывают на то, что *IQ*-тесты измеряют не только наследственные, базовые способности. Аналитические способности, которые измеряют *IQ*-тесты, зависят также от индивидуального опыта.

машней обстановке, тогда как другие в течение определенного периода посещали различные дневные учреждения или дошкольные программы.

Когда он сравнил *IQ* этих двух групп с показателями *IQ* детей, участвовавшим в специальной программе вмешательства, он обнаружил следующую закономерность: дети из специальной программы отличались самыми высокими показателями, за ними следовали дети, которые имели опыт посещения дневного учреждения, и самые низкие показатели были у детей, воспитывающихся только дома. В 4 года средние показатели *IQ* детей из этих трех групп составили 101,1, 94,0 и 84,2 соответственно (Burchinal et al., 1989). То есть продолжительность и качество вмешательства оказались тесно связанными с величиной оказываемого воздействия. Другие исследователи подтвердили основное положение, что самые эффективные программы — это те, которые рано начинаются и обеспечивают последовательную и постоянную стимуляцию (Ramey & Ramey, 1998).

Эти результаты *не* означают, что любое психическое отставание можно «вылечить» при помощи организации интенсивных занятий в младенческом возрасте. Но они действительно показывают, что интеллект (аналитические способности,

по крайней мере) тех детей, которые начинают жизнь в малоблагоприятных условиях, может быть существенно повышен, если с раннего возраста они будут получать более богатую стимуляцию (Ramey & Ramey, 1998).

Взаимосвязь наследственных факторов и влияния окружающей среды

Когда мы обобщаем информацию о влиянии наследственности и окружающей среды на *IQ*, становится очевидным, что оба эти фактора имеют важное значение. По оценкам исследований со всего мира, около половины вариаций показателей *IQ* в популяции обусловлена наследственностью (Neisser et al., 1996; Plomin & Rende, 1991; Rogers et al., 1994). Другая половина обусловлена влиянием окружающей среды или взаимодействием между окружающей средой и наследственностью.

Полезным способом концептуализации этого взаимодействия является введение понятия **диапазона реакции**. Основная идея заключается в том, что гены устанавливают некий диапазон, верхние и нижние границы возможного функционирования. Окружающая среда определяет положение *IQ* ребенка в рамках этих границ. Ричард Вейнберг (Wienberg, 1989) считает, что диапазон реакции для показателей *IQ* составляет примерно 20–25 баллов. То есть учитывая специфическое генетическое наследие, результаты по *IQ*-тестам у каждого ребенка могут варьировать в пределах 20–25 баллов в зависимости от богатства или бедности среды, в которой он растет. Когда окружение ребенка меняется к лучшему, он приближается к верхней границе диапазона реакции. Если окружающая среда ухудшается, интеллектуальный уровень ребенка приближается к нижней границе этого диапазона. Таким образом, хотя интеллект, измеряемый *IQ*-тестами, имеет наследственную обусловленность, абсолютный показатель в пределах диапазона реакции определяется окружающей средой.

Мы могли бы рассматривать взаимодействие между наследственными факторами и окружающей средой в терминах модели Хоровица (см. рис. 1.3) или используя понятие поддержки Аслина. Некоторые теоретики (Turkheimer & Gottesman, 1991) считают, что *при нормальных условиях окружающей среды* показатели *IQ* могут быть преимущественно функцией наследственности. Причина этого не в том, что окружающая среда не важна, а в том, что среда чаще всего достаточно богата, чтобы поддерживать нормальное интеллектуальное развитие. Только когда качество окружающей среды находится ниже критического уровня, это влияет на уровень измеряемого *IQ*, как, например, у детей, воспитывающихся в детском доме или в условиях нищеты. Это представление не обязательно противоречит понятию диапазона реакции. Скорее, уровень интеллектуального развития ребенка будет находиться на нижней границе этого диапазона, если ребенок будет воспитываться в такой среде, которая по своему качеству ниже критического порога. Если мы размышляем таким образом, тогда такие специальные образовательные программы, как проект Рамея, будут эффективными для детей из бедных семей, поскольку программа создает стимулирующую среду и таким образом адекватно поддерживает нормальное интеллектуальное развитие. Однако аналогичная программа для

ребенка из более благоприятного семейного окружения будет иметь минимальное воздействие или вообще не окажет никакого влияния на показатель *IQ*. Именно к такому заключению и пришли исследователи.

Групповые различия показателей *IQ*

До этого момента я уклонялась от обсуждения двух сложных вопросов, а именно влияния расовых и половых различий на показатели *IQ* или на когнитивные способности. Поскольку эти вопросы имеют важное личное и политическое значение и легко могут выйти за пределы обсуждения, я бы не хотела уделять слишком много внимания этой теме. Но вам необходимо ознакомиться с тем, что нам уже известно, что только предстоит узнать и с тем, как мы пытаемся объяснить оба вида этих различий.

Расовые различия

Споры вокруг расовых различий в показателях *IQ* возобновились после публикации в 1994 году весьма противоречивой книги *The Bell Curve* («Колоколообразная кривая»), в которой Ричард Хернстейн и Чарлз Мюррей привели и проанализировали экспериментальные данные. Эти данные указывают на ряд расовых различий в интеллектуальных способностях. Во-первых, результаты учащихся азиатского и азиатоамериканского происхождения обычно на 3–6 баллов выше по *IQ*-тестам и значительно лучше по тестам достижений (особенно по математике и естественным наукам) по сравнению с результатами детей европейского происхождения (Geary, 1996; Geary et al., 1996; Stevenson et al., 1990; Sue & Okazaki, 1990; Williams & Ceci, 1997). Для теоретиков и исследователей еще более тревожными оказались данные (которые подробно обсуждаются Мюрреем и Хернстейном), свидетельствующие о том, что в Соединенных Штатах результаты афроамериканских детей по стандартным шкалам интеллекта значительно ниже, чем у евроамериканских детей. Эти различия, которые достигают 12 баллов, не обнаружены по тестам интеллекта для младенцев или по шкалам скорости привыкания у младенцев (Fagan & Singer, 1983), но становятся очевидными к 2 или 3 годам (Brody, 1992; Peoples et al., 1995). Получены свидетельства того, что величина различий по *IQ* между чернокожими и белыми детьми снизилась за 1970-е, 1980-е годы и в настоящее время может составлять 10 баллов (Neisser et al., 1996; Williams & Ceci, 1997). Тем не менее выраженные различия сохраняются.

Вопрос для размышления

Некоторые психологи считают, что *IQ*-тесты и тесты достижений содержат предубеждение против чернокожих и представителей других национальных меньшинств. Какой вид экспериментальных данных продемонстрировал бы это предубеждение? Какой вид мог бы свидетельствовать против этого?

Некоторые исследователи, в том числе и авторы «Колоколообразной кривой», несмотря на осознание того, что окружающая среда этих двух групп в среднем существенно отличается, тем не менее считают, что различия в показателях *IQ* должны отражать расовые генетические различия (Jensen, 1980). Другие специалисты относят 12-балльное различие к допустимому диапазону реакции *IQ*. Они подчеркивают, что существуют значительные различия в условиях воспитания чернокожих

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Угроза стереотипов — еще один возможный фактор, который влияет на более низкие показатели IQ национальных меньшинств

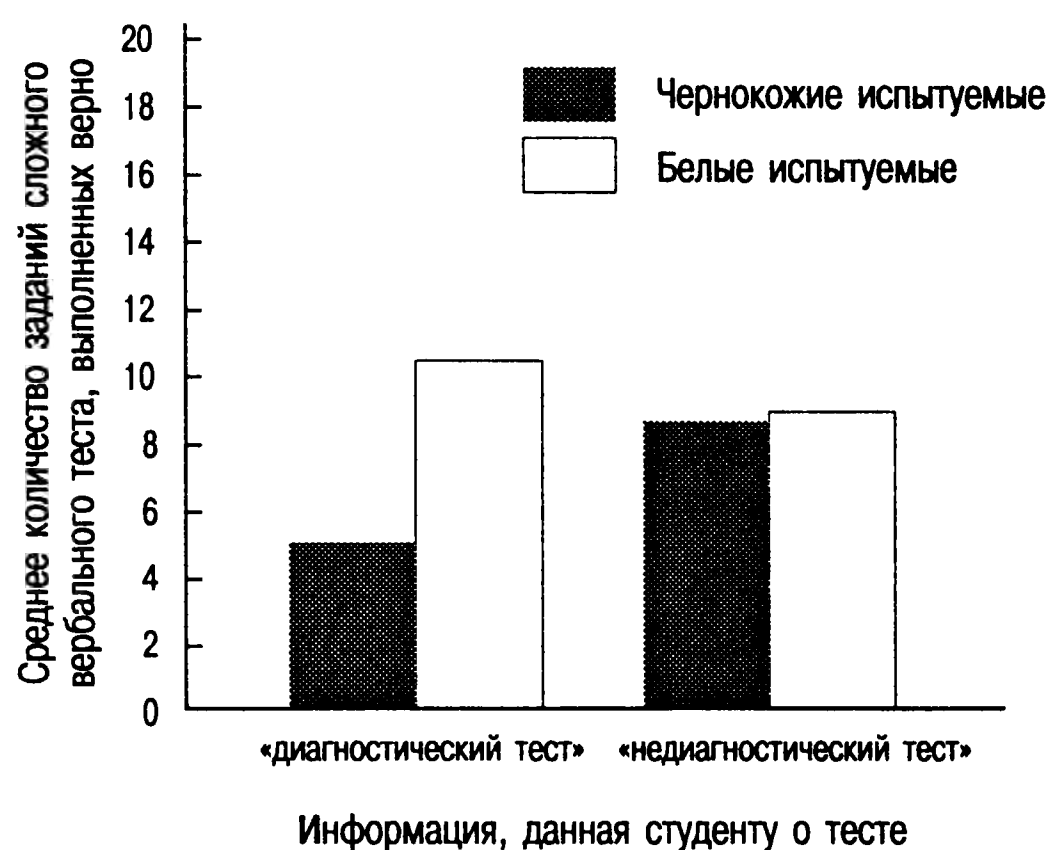
Фактор *угрозы стереотипов*, как его называет Клод Стил (Steele, 1997), — еще один фактор, влияющий на снижение показателей тестов среди афроамериканских детей, особенно показателей, тесно связанных с академической успеваемостью. Это тонкое, но сильное чувство давления, которое испытывают люди, когда они стараются достичь результатов в той области, где существует негативный стереотип по отношению к группе, представителями которой они являются. Девушки и женщины испытывают влияние такой угрозы стереотипов, когда выполняют тесты по математике, т. е. в той области, в которой существует стереотип рассматривать девушек как менее способных; пожилые люди могут испытывать влияние угрозы стереотипов, когда выполняют тесты на запоминание; афроамериканские учащиеся переживают такую угрозу, когда сталкиваются с почти любым школьным экзаменом, тестом достижений или IQ-тестом в свете общего культурного стереотипа, согласно которому чернокожие отличаются меньшими интеллектуальными способностями по сравнению с другими. Стил обнаружил, что когда угроза стереотипа усиливается, например если девушкам перед выполнением сложного математического теста сообщается, что обычно этот тест выполняется девушками хуже, чем юношам, или если афроамериканским учащимся сообщается, что тест на вербальные навыки является измерением их базовых интеллектуальных способностей, результаты этих групп снижаются. Однако когда угроза стереотипа уменьшается, например когда девушкам сообщается, что и юноши, и девушки обычно достигают одинаковых результатов по данному математическому тесту или когда афроамериканским учащимся сообщается, что вербальный тест является просто лабораторной работой, не связанной со способностями, результаты стереотипной группы такие же, как и у сравнительной группы. Таким образом, по *одному и тому же* тесту мы можем получить различные результаты в зависимости от степени влияния угрозы стереотипов.

Этот паттерн изображен на диаграмме, построенной на основе данных исследований Стила чернокожих и белых студентов колледжа, которым предложили сложный вербальный тест.

и белых детей, которые объясняют среднюю разницу в показателях (Brody, 1992). Чернокожие дети в Соединенных Штатах чаще рождаются с низким весом, страдают от недостатка питательных веществ, характеризуются высоким уровнем содержания свинца в крови и реже воспитываются в условиях разнообразной интеллектуальной стимуляции. Известно, что каждый из этих внешних факторов связан с более низкими показателями IQ.

Культурные различия. Культурные особенности также вносят вклад в наблюдаемые различия по показателям IQ, на что издавна указывали чернокожие психологи (Ogbi, 1994). Мы можем наблюдать эти различия в действии на примере способа реагирования детей из различных культур на тестовую ситуацию как таковую. Например, в исследовании приемных чернокожих детей Мур (Moore, 1986) обнаружил, что те дети, которые воспитывались в белых семьях (и поэтому находились в окружении культуры преобладающего большинства), не только имели более высокие показатели IQ по сравнению с детьми, принятыми в семьи чернокожих (117 и

Половина испытуемых были в случайном порядке отобраны в группу, которой перед началом работы сообщали, что тест предназначен для диагностики общих интеллектуальных способностей; другой половине сообщали, что тест является лабораторным упражнением и не имеет отношения к общим способностям.



Как вы видите, результаты чернокожих студентов были существенно ниже, когда угроза стереотипа была выше, но ничем не отличались от результатов белых студентов, когда уровень угрозы стереотипа был низким

(Источник: From «A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance» by Claude M. Steele, American psychologist, 52 (June 1997), p. 621, Fig. 2 1992 American Psychological Association, Reprinted within guide-lines of the American Psychological Association and by permission of the author)

Общий психологический принцип, подчеркивающий гипотезу Стила, представляет собой хорошо известную перевернутую U-образную связь между тревогой и продуктивностью. То есть достижения по любому виду теста или деятельности самые высокие тогда, когда индивид испытывает незначительную тревогу; когда уровень тревоги превышает средний уровень, результативность снижается. Стил полагает, что осведомленность о негативных ожиданиях в отношении результатов выполнения теста или задания повышает уровень тревоги до такого уровня, когда продуктивность снижается. В этом случае угроза стереотипа приводит к более низким показателям IQ и тестов достижения у афроамериканских детей и подростков.

103 соответственно), но также по-разному относились к ситуации тестирования. Они больше фокусировались на задаче и чаще пробовали выполнить даже те задания, с которыми, по их мнению, они могли не справиться. Чернокожие дети, принятые в семьи чернокожих среднего класса, не демонстрировали такого паттерна настойчивости и упорства. Они чаще обращались за помощью и легче сдавались, когда сталкивались с трудной задачей. Когда Мур наблюдал за тем, как каждая приемная мать обучает своего ребенка выполнению различных заданий, он мог заметить параллельные различия. Белые матери чаще использовали поощрение и реже отвечали за детей по сравнению с чернокожими матерями.

Подобные данные убеждают меня в том, что различия в IQ в первую очередь отражают тот факт, что тесты и школы построены преобладающей культурой для того, чтобы сформировать отдельные виды интеллектуальной активности (аналитический интеллект по Стернбергу), и что многие семьи чернокожих или других национальных меньшинств воспитывают своих детей в таких направлениях, которые

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Каким образом азиатские учителя эффективно обучают математике и естественным наукам

Существует одна очень важная причина того, что дети из Азии и Соединенных Штатов существенно различаются в достижениях по естественным наукам и математике. Причина эта состоит в различии способов обучения, принятых в данных культурах. Самая подробная информация об этом получена из исследования Джеймса Стиглера и Гарольда Стивенсона (Stigler & Stevenson, 1994; Stigler & Stevenson, 1991). После наблюдений 120 занятий в Японии, Тайване и Соединенных Штатах они пришли к выводу о том, что азиатские учителя придумали очень эффективный способ преподавания математики и естественнонаучных дисциплин.

Японские и китайские учителя обучают математике и естественным наукам посредством серий «мастер-классов», каждый из которых посвящается одной теме или идее. Эти уроки напоминают интересные истории, в которых есть начало, середина и конец. Часто они начинаются с проблемы, поставленной перед учащимися. Вот один пример занятия в 5-м классе японской школы.

Учительница входит в класс с большим бумажным пакетом, наполненным позвякивающими стеклянными предметами. Она начинает доставать предметы из пакета, располагая их один за другим на столе. Среди предметов оказываются кувшин и ваза. Пивная бутылка вызывает смех и удивление. Вскоре на столе учительницы располагаются шесть стеклянных емкостей. Учительница задает вопрос, внимательно рассматривая емкости: «Интересно, какой сосуд вместил бы больше всего воды?..» Учительница просит нескольких учеников высказать свои предположения: «Кувшин... чайник». После этого она отходит в сторону и произносит: «Кто-то назвал одну емкость, кто-то совсем другую. Как же мы узнаем, кто прав?» (Stigler & Stevenson, 1991, p. 14).

Ученики согласовывают способ, с помощью которого можно проверить, какой из контейнеров вместит больше всего воды, после чего урок продолжается. На таких уроках учащиеся часто разделяются на маленькие группы, каждой группе предлагается решение части проблемы. Эти маленькие группы затем сообщают о решении всему классу. В конце урока учитель освещает исходную проблему и то, чему научились учащиеся. В данном случае дети узнали не только об измерении, но также о процессе проверки гипотезы.

В классах Соединенных Штатов, напротив, учителя редко тратят 30 или 60 минут на рассмотрение только одной темы на уроке математики или естественных наук. Чаще всего можно наблюдать картину, когда учителя в течение урока математики или естествознания переходят от одной темы к другой. Они могут сделать короткое сообщение о сложении, затем рассказать об измерении и определении времени, после чего перейти снова к сложению. Азиатские учителя меняют виды *активности* для того, чтобы внести разнообразие, например чередуют лекционную часть урока с работой в малых группах; учителя в Соединенных Штатах чередуют *темы* для достижения той же самой задачи.

Стиглер и Стивенсон также обнаружили поразительные различия в количестве времени, которое учителя действительно тратят на проведение занятий со всем классом. По их наблюдениям, в Соединенных Штатах групповые занятия составили только 49% времени; в то время как в Японии этот показатель равен 74%, а в Тайване — 91%.

Стиглер и Стивенсон подчеркивают, что азиатский способ обучения не является чем-то новым для западных учителей. Педагоги Соединенных Штатов часто рекомендуют практиковать именно такие техники. «Примеры проведения занятий в Японии и Китае убедительно показывают, что при условии широкого применения они могут привести к удивительным результатам» (p. 45).

не делают акцент на этом частном виде навыков. Действительно, Стернберг считал, что в некоторых субкультурах чернокожих уделяется особое внимание именно практическому интеллекту (Sternberg & Suben, 1986).

Сходным образом Гарольд Стивенсон и другие полагали, что различия между детьми азиатского происхождения и белыми американцами в результатах по математическим тестам достижений связаны не с генетическими различиями в способностях, но с культуральными различиями в значимости академической успеваемости, количестве времени, затраченном на выполнение домашних заданий, и качестве преподавания математики в школах (Chang & Murray, 1995; Geary, 1996; Schneider et al., 1994; Stevenson & Lee, 1990; Stigler et al., 1987) — влияние этих факторов я изложила ниже в тексте «Культуры и контексты».

Хотя мы могли бы объяснить расовые различия в показателях *IQ* или тестов достижений, обратившись к понятию диапазона реакции, угрозы стереотипов (это понятие обсуждалось выше в рубрике «Исследования показывают») или к культурным и субкультурным вариациям, разнообразие объяснений не устранил этих различий и не делает их тривиальными. Но это может поставить экспериментальные данные на менее взрывоопасную основу.

Различия, обусловленные половой принадлежностью

Следует заметить, что при сравнении общих результатов мальчиков и девочек по *IQ*-тестам существенные различия *не* выявляются. Паттерны половых различий появляются только тогда, когда мы разделяем общий результат на показатели по отдельным навыкам. В среднем девочки в начальной школе несколько успешнее справляются с вербальными заданиями и математическим счетом. Поскольку в первые годы обучения задания на математический счет составляют существенную часть тестов достижений по математике, девочки обычно получают более высокие результаты по этим тестам на протяжении данного периода обучения, а также более высокие оценки. С другой стороны, мальчики успешнее в тех заданиях, где требуется логическое мышление. Это различие становится более заметным при сравнении тестов, проводимых в средней школе, когда задания на мышление составляют наибольшую часть экзамена по математике. Например, по математическим заданиям Теста школьной успеваемости средний результат у мальчиков существенно выше, чем у девочек. Среди учащихся Соединенных Штатов данное различие сохраняется на протяжении последних трех десятилетий (Brody, 1992; Byrnes & Takahira, 1993; Halpern, 1997; Jacklin, 1989), результаты исследований демонстрируют такую же картину в Европе и Азии (Schweingruber, 1997).

Кроме того, регулярно подтверждаются два других различия. Во-первых, среди детей, которые считаются способными к математике, основной процент составляют мальчики (Benbow, 1988; Lubinski & Benbow, 1992). Во-вторых, мальчики в среднем достигают более высоких результатов по тестам на пространственные представления. Примеры этих тестов показаны на рис. 7.5. В выполнении заданий на мысленную ротацию, приведенных на рис. 7.5, *в*, отмечаются существенные половые различия, которые с возрастом становятся еще более выраженными (Eagly, 1995; Voyer et al., 1995).

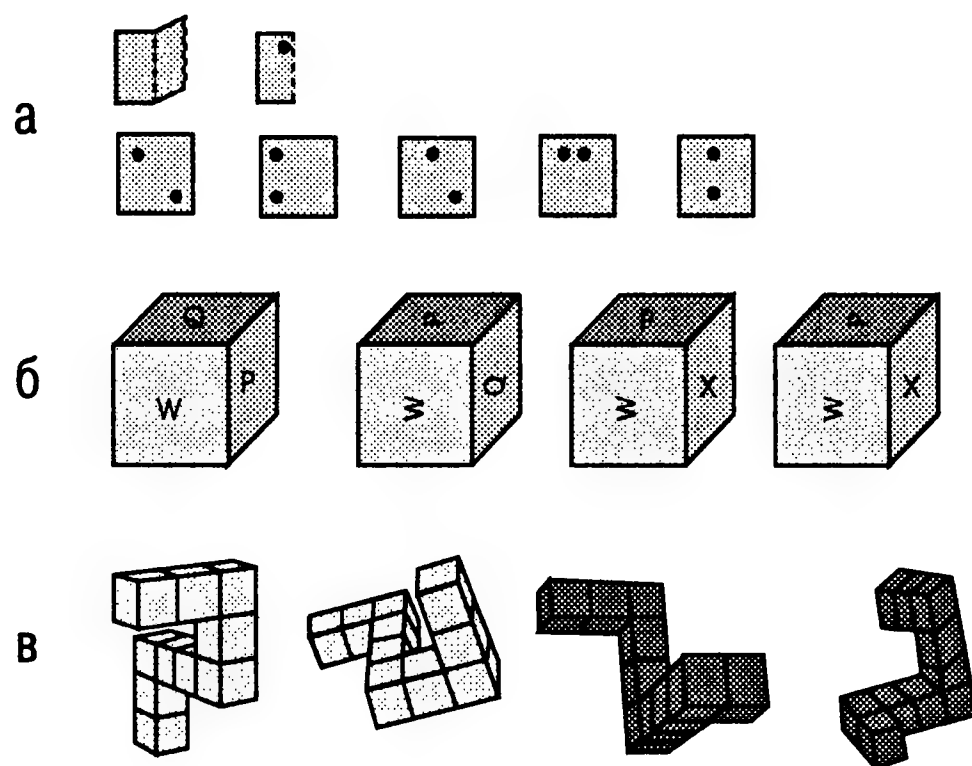
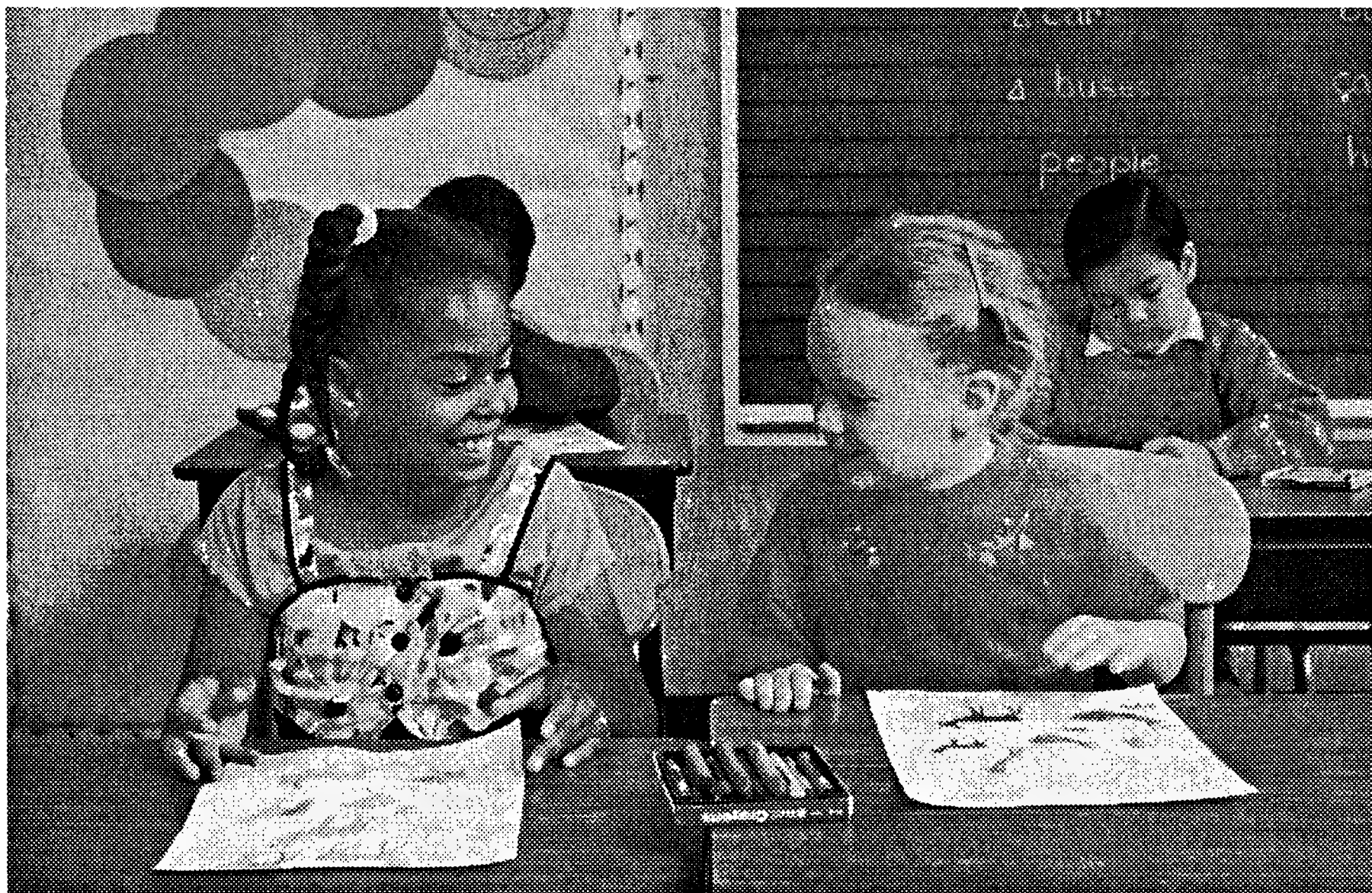


Рис. 7.5. Три иллюстрации к тексту на пространственное мышление. **а** — *пространственные представления*. На верхнем рисунке изображен квадратный листок бумаги, сложенный пополам. Через все слои бумаги проделано отверстие. Если листок разогнуть, то какой рисунок будет ему соответствовать? **б** — *пространственная ориентация*. Сравните куб, который расположен слева, с тремя остальными кубами. На каждой стороне куба расставлены разные буквы. Какой из кубов справа может быть кубом, изображенным слева, но в другой позиции? **в** — *мысленная ротация*. Конгруэнтны ли трехмерные объекты в каждой паре после произведения ротации? (Источник: D. Halpern, Sex differences in cognitive abilities, Figures 3.1 and 3.2, p. 50 and 52. 1986 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. By permission of the publisher and author)

Я бы хотела отметить, что даже по тестам на мысленную ротацию две кривые распределения перекрывают друг друга. То есть некоторые девушки и женщины успешны в этом виде задач, тогда как часть мальчиков и мужчин с этими заданиями не справляются. Все же средние различия довольно большие. Тот факт, что результаты девушек по этим тестам ниже, не означает, что женщины не подходят для деятельности, которая требует этого навыка, например для работы архитектора или инженера; это не означает, что меньшее количество девушек или молодых женщин способны соответствовать требованиям, которые предъявляются к этим профессиям.

Каким может быть происхождение этих различий? Возможные объяснения должны быть вам знакомы. Половые различия в пространственных способностях чаще всего объясняются влиянием биологических факторов, которые могут включать генетические различия и — более умозрительно — различия функционирования мозга вследствие гормональных различий в пренатальном периоде (Newcombe & Baenninger, 1989). В дальнейшем на эти базовые различия в потенциальных способностях могут оказывать влияние различия детской игровой активности, связанной с полом, и школьный опыт в старших классах. Например, в детстве мальчики чаще играют с конструктором, а в старших классах чаще посещают занятия по математике и естественным наукам, которые развивают пространственное мышление.

Девочки, у которых хорошо развито пространственное мышление, по-видимому, также обладают этими особенностями: они, вероятно, унаследовали врожденные склонности к пространственному мышлению и им предоставили (или они сами выбрали) широкие возможности для развития этой способности (Casey, 1996).



В начальной школе девочки получают более высокие оценки и результаты по тестам достижений, чем мальчики. Приведите возможные объяснения этому различию

Что касается половых различий в математическом счете и вербальном мышлении, то здесь, напротив, доминирует исключительно фактор влияния окружающей среды. Особенно в отношении математики мы располагаем вескими доказательствами того, что навыки девочек и мальчиков находятся под влиянием ряда внешних факторов, характеризующих культуру Соединенных Штатов.

- Мальчики посещают больше занятий по математике по сравнению с девочками не потому, что мальчики обладают лучшими способностями к математике, но вследствие более позитивного отношения к этому предмету (Eccles & Jacobs, 1986). Если количество занятий математикой у девочек и мальчиков одинаковое, то результаты математических тестов ничем не отличаются.
- Отношение родителей мальчиков и девочек к занятиям математикой имеет существенное отличие. Родители чаще приписывают успехи дочери по математике ее усидчивости или стараниям учителя, а неудачи — недостатку способностей. Успех мальчика по мнению родителей, напротив, связан с его способностями, а неудачи — с недостаточной усидчивостью (Holloway & Hess, 1985; Parsons et al., 1982).
- На уроках математики девочки и мальчики получают разный опыт. В начальной школе учителя уделяют больше внимания мальчикам во время выполнения математических заданий (и больше внимания девочкам во время объяснения заданий). В старших классах учителя математики адресуют мальчикам больше вопросов и пояснений, даже когда у доски отвечают девочки.

Вопрос для размышления

Как вы заметили, множество усилий затрачено на выявление или объяснение возможных половых различий в математических способностях. Какую практическую пользу можно извлечь из этого?

Кумулятивный эффект этих факторов проявляется в старших классах, когда становятся заметны различия по стандартизованным математическим тестам. Отчасти эти различия определены не только полом ребенка, но и закреплены тонкими воздействиями на отношение детей со стороны семьи и школы (так же как и угрозой стереотипа). Тем не менее остается неясным, могут ли эти различия объяснить более высокий про-

цент действительно способных к математике мальчиков, чем девочек. Одно из объяснений может состоять в том, что, поскольку тесты на математические способности включают по крайней мере ряд заданий на мысленную ротацию, девочки вряд ли могут достичь высоких результатов по этим тестам. Действительно, одно из недавних исследований (Casey et al., 1995) свидетельствует о том, что различия между мальчиками и девочками по результатам математического теста среди группы успешных учащихся исчезают, когда из теста исключаются задания на мысленную ротацию. Остается сказать, что этот вопрос, как и другие вопросы, которые я затронула в этой главе, до сих пор остается весьма спорным.

Измерение интеллекта: заключительное слово

Если учесть все факторы, которые могут влиять на результаты теста, то напрашивается очевидный вопрос: стоит ли вообще пользоваться *IQ*-тестами? Вот что я думаю по этому вопросу: во-первых, эти тесты действительно оценивают ряд важных аспектов интеллектуальной продуктивности детей и могут быть полезными для диагностики тех детей, которые испытывают трудности в школе; во-вторых, они необходимы для выявления одаренных детей, которые извлекли бы пользу из специализированных программ. Но стоит подчеркнуть, что *IQ*-тесты не измеряют множество функций, которые могли бы нас интересовать, включая два других вида интеллекта, которые описывает Стернберг. *IQ*-тесты являются специальным инструментом и, как многие подобные инструменты, имеют довольно узкий диапазон допустимого использования. Было бы неправильным игнорировать этот инструмент, но, когда мы им пользуемся, необходимо помнить о его ограничениях.

**Переработка информации:
индивидуальные различия**

Индивидуальные различия в когнитивных умениях или их силе можно рассматривать в терминах скорости или эффективности переработки информации. В главе 6 я говорила о роли возрастных изменений в стратегиях переработки информации. Возможно ли использовать те же самые понятия для лучшего понимания того, что мы измеряем при помощи *IQ*-тестов? Используют ли дети или взрослые с высоким или низким *IQ* разные когнитивные стратегии? Отличаются ли они преимущественно по скорости переработки? Все эти вопросы мы можем адресовать теории переработки информации.

Скорость переработки информации

Поскольку становится очевидным, что в основе возрастных изменений в когнитивных умениях лежит увеличение скорости или эффективности переработки информации, имеет смысл предположить, что в основе индивидуальных различий показателей *IQ* могут также лежать различия в скорости. Именно такая связь была установлена в различных исследованиях: те испытуемые, у которых отмечается более быстрая реакция или более высокая скорость выполнения простых заданий, также отличаются и более высокими средними показателями *IQ* по стандартным тестам (Fry & Hale, 1996; Vernor, 1987). Кроме того, мы располагаем несколькими исследованиями, в которых устанавливается прямая связь между скоростью переработки информации, функционированием центральной нервной системы и показателями *IQ*. Например, в настоящее время возможно определить скорость передачи импульсов по отдельным нервам, например по нервам предплечья. Филип Вернон (Vernon, 1993; Vernon & Mori, 1992) установил, что корреляция этого показателя с показателем *IQ* составляет около 0,45.

Большая часть этих исследований изучала взрослых, но связь между скоростью реакции и показателями *IQ* была также обнаружена и в нескольких исследованиях детей (Keating et al., 1985; Saccuzzo et al., 1994). Более того, существуют довольно четкие указания на то, что различия в скорости переработки информации могут быть врожденными. Действительно, похоже, что связь между скоростью формирования привыкания у младенца и показателями *IQ* в более позднем возрасте — об этой закономерности я говорила в главе 5 — является следствием преимущественно врожденных вариаций в скорости переработки информации (Rose & Feldman, 1997).

Другие связи между *IQ* и скоростью переработки информации

Некоторые исследователи установили связь между показателями *IQ* и скоростью переработки информации посредством сравнения стратегий информационной переработки, которые используются детьми с нормальным *IQ* и детьми с умственной отсталостью.

Джуди де Лоаш сравнила поисковые стратегии двух групп детей 2-летнего возраста, которые развивались соответственно нормально и с задержкой (DeLoache & Brown, 1987). Когда поисковая задача была очень простой, например поиск игрушки, спрятанной в комнате на видном месте, две группы детей ничем не отличались по своим поисковым стратегиям или навыкам. Но когда экспериментатор тайно прятал игрушку перед тем, как ребенок начинал поиски, дети с нормальным развитием стремились искать в других возможных местах, например рядом с тем местом, где игрушка была спрятана ранее. Дети с задержкой в развитии продолжали поиски в том месте, где они уже видели спрятанную игрушку. Они либо не могли изменить стратегию, либо не располагали более сложными альтернативными стратегиями в своем репертуаре.

Подобные различия в гибкости использования стратегии подчеркивают и другие исследователи. Так, Джозеф Кампионе и Анн Браун (Camprione, 1984; Camprione et al., 1985) обнаружили, что дети как с нормальным развитием, так и с задержкой

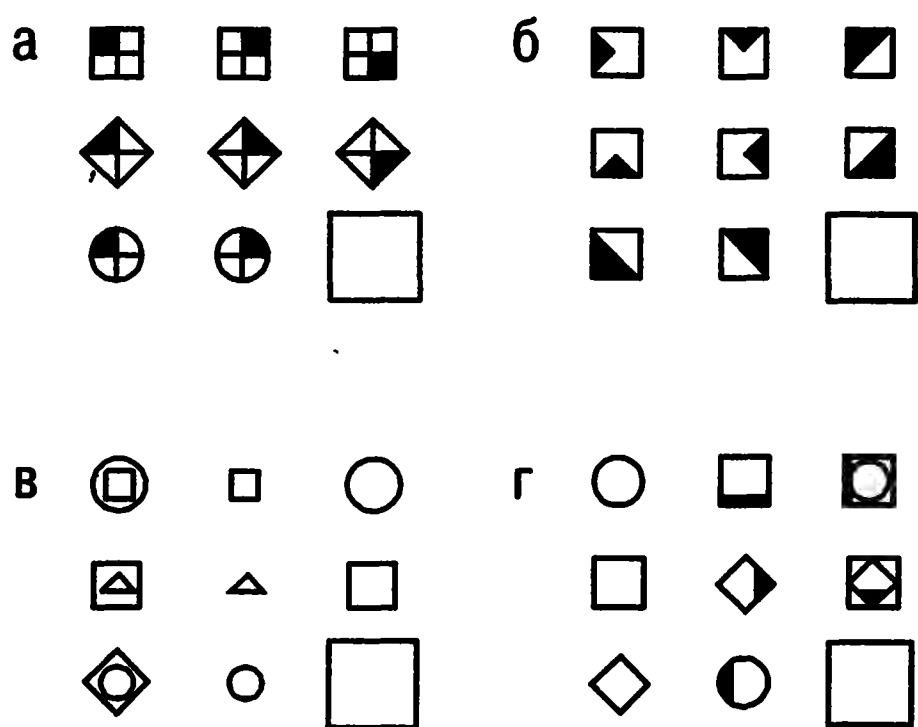


Рис. 7.6. На рисунках а–г испытуемые должны понять принцип расположения фигур в каждом ряду и затем описать, какой паттерн будет заполнять пустой квадрат, расположенный справа внизу. Рисунок а — отражает ротацию; б — прибавление двух элементов; в — вычитание элемента. Рисунок г — более сложный, поскольку испытуемый должен учитывать одновременно два параметра, в данном случае правила прибавления и ротации. Умственно отстающие дети способны справиться с задачами на рисунках а, б и в, так же как и дети с нормальным *IQ*, но они гораздо менее успешны в задачах типа г (Источник: Campione et al., 1985; Figure 1, p. 302, and Figure 4, p. 306)

развития способны научиться решать задачи, подобные тем, что изображены на рис. 7.6, а, б, в, но дети с задержкой умственного развития не могут перенести освоенные навыки на более сложную задачу того же типа, подобную той, что представлена на рис. 7.6, г, в отличие от детей с нормальным *IQ*. Оба этих типа исследований свидетельствуют о том, что гибкость использования любой стратегии может быть еще одним ключевым параметром индивидуальных различий интеллекта.

Когнитивное развитие: объединение трех подходов

Информационный подход к развитию выполняет роль связующего звена между теорией интеллектуальной силы и теорией структуры интеллекта у детей. Данный подход допускает существование базовых врожденных стратегий, при этом очевидно, что они меняются в первые годы жизни: появляются более сложные стратегии или правила, а старые начинают использоваться более гибко.

Ключевой составляющей процесса изменений является приобретенный опыт. Чем больше ребенок играет с кубиками, тем успешнее он будет их систематизировать и классифицировать; чем больше человек играет в шахматы, тем лучше он будет устанавливать и запоминать связи между фигурами на поле. Поэтому изменения, отнесенные Пиаже к базовым структурным изменениям, на самом деле — лишь следствие приобретения опыта в специфической области. Но нельзя отрицать и наличие структурных изменений, например появление новых стратегий, в частности метакогнитивных стратегий. Индивидуальные различия в том, что мы обычно называем интеллектом, можно представить как результат врожденных различий в скорости или эффективности базовых процессов (возможно, различий в аппаратном обеспечении) или как следствие различий в специфическом опыте. Ребенок с замедленной или менее эффективной системой переработки информации склонен проходить через все возможные этапы и стадии более медленно, он будет *использовать* приобретенный опыт менее эффективно или продуктивно и может никогда не сформировать тот репертуар стратегий, которым овладевает ребенок с изна-

чально более быстрой системой переработки информации. Но когда этот менее одаренный с рождения ребенок приобретает богатый опыт в какой-либо области, специализированные знания могут компенсировать низкий *IQ*.

Это наблюдение замечательно проиллюстрировано в исследовании по специфическому опыту, проведенному в Германии (Schneider & Bjorklund, 1992). Дети школьного возраста, которые были увлечены футболом (специфический опыт), лучше запоминали перечень слов, связанных с футболом, по сравнению с детьми, не интересующимися футболом. Однако продуктивность выполнения одних и тех же задач у детей с высоким *IQ*, но не искушенных в футболе, была такой же, как и у детей с низким *IQ* и специфическим опытом. Поэтому обширные знания в определенной области могут компенсировать низкий *IQ*, но они не создают равенства. В любой области специалисты с высоким *IQ* все же успешнее, чем специалисты со средним или низким *IQ*.

Кроме того, информационный подход может иметь конкретное практическое приложение. Например, исследования того, как происходит узнавание у младенцев, могут обеспечить нас методом ранней диагностики умственной отсталости у детей или выявить тех младенцев из родившихся с низким весом, которые в последующем могут составлять группу риска.

Выявляя ключевые различия между детьми с задержкой умственного развития и нормальными детьми (или между менее умными и более умными), мы можем также разработать специфические виды обучения, которые были бы полезными для детей с различными проблемами обучения.

Я бы не хотела демонстрировать чрезмерное восхищение информационным подходом к развитию. Достаточно вспомнить, что мы еще не располагаем тестами диагностики способностей в сфере переработки информации, которые могли бы действительно заменить широкое использование *IQ*-тестов в школе и клинике, хотя некоторые психологи полагают, что клинически значимое биологическое измерение интеллекта будет доступно уже через несколько десятилетий (Matarazzo, 1992). Кроме того, сторонники информационного подхода к развитию еще достаточно далеки от того, чтобы объяснить все различия, которые отмечаются между младенцами, дошкольниками и старшими детьми, при выполнении различных заданий Пиаже. Одним словом, информационный подход является важным интегральным дополнением к нашему пониманию когнитивного развития, но тем не менее не заменяет все другие методы.

Резюме

1. При изучении развития «интеллекта» необходимо делать различие между измерением интеллектуальной силы и измерением структуры интеллекта. *IQ*-тесты выявляют индивидуальные различия в интеллектуальной силе.
2. В индивидуальной диагностике детей наиболее часто используются современный пересмотр шкал Стэнфорд-Бине и детского интеллектуального теста Векслера (*WISC*).
3. Все современные *IQ*-тесты сравнивают результаты ребенка с результатами других детей одного возраста. Показатели выше 100 баллов соответствуют

уровню интеллектуального развития выше средней нормы; показатели ниже 100 баллов — уровню ниже среднего.

4. Как *IQ*-тесты, так и тесты школьных достижений измеряют достижения ребенка, а не способности или одаренность. Однако тесты достижений ориентированы на получение гораздо более специфичной, тесно связанной со школьной программой информации по сравнению с *IQ*-тестами.
5. Тесты, которые соотносят достижения учащегося с установленным критерием, например способность правильно писать, за последнее время получили широкое распространение как альтернатива тестам достижений, соотносимым с нормой.
6. Показатели *IQ* достаточно устойчивы на промежутке между тестированиями, причем с возрастом стабильность показателей увеличивается. Но индивидуальные показатели детей все же могут колебаться или варьировать в пределах 20–30 баллов или более на протяжении детского периода.
7. Показатели *IQ*-теста служат довольно хорошими предикторами школьной успеваемости и количества лет обучения. Данная корреляция предоставляет одно из доказательств валидности тестов.
8. *IQ*-тесты не измеряют множество других аспектов интеллектуального функционирования, которые могли бы быть нам интересны, включая креативный и практический интеллект по теории Стернберга.
9. Исследования идентичных близнецов и приемных детей выявляют наличие значимого генетического воздействия на измеряемые показатели *IQ*. Большинство психологов считают, что примерно половина различий индивидуальных показателей *IQ* может быть обусловлена наследственностью.
10. Другая половина различий индивидуальных показателей *IQ* обусловлена влиянием окружающей среды: дети из бедных семей достигают значительно более низких результатов в тестах по сравнению с детьми из семей среднего класса; если родители обеспечивают детей соответствующими игровыми материалами и уделяют внимание интеллектуальному развитию, то дети получают более высокие результаты по *IQ*-тестам.
11. Влияние окружающей среды также проявляется в увеличении тестовых показателей или школьной успеваемости у детей, которые посещали специальные обогащенные программы в младенческом возрасте, а также у детей, которые дольше посещали школу.
12. Понятие диапазона реакции может служить одним из способов понимания взаимодействия наследственности и окружающей среды. Наследственность определяет диапазон возможностей; окружающая среда — уровень достижений в рамках этого диапазона.
13. Между афроамериканскими и белыми детьми в Соединенных Штатах обнаружены значимые различия примерно в 12 баллов по *IQ*-тестам. Наиболее вероятно, что это различие связано с культурными особенностями и особенностями окружающей среды этих двух групп, например можно говорить о различиях в состоянии здоровья и в пренатальном сопровождении, а также

в тех интеллектуальных навыках, которые развиваются и акцентируются в семье. Угроза стереотипа также может играть определенную роль в снижении тестовых показателей.

14. Представители мужского и женского пола не отличаются по общим тестовым показателям *IQ*, но они отличаются по отдельным интеллектуальным функциям. Самые существенные различия обнаружены по функции пространственного мышления, где представители мужского пола значительно успешнее.
15. Еще один способ анализа индивидуальных различий — это определение метода переработки информации. Например, индивиды с высоким *IQ* перерабатывают информацию более быстро и более широко применяют стратегии или полученные знания.

Основные термины

WISC-III — последний пересмотр детского варианта теста интеллектуального развития Векслера, широко известный интеллектуальный тест, разработанный в Соединенных Штатах Америки, который включает вербальные и практические (невербальные) субтесты.

Аналитический интеллект (*analytical intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга; обычно выявляется интеллектуальными тестами и включает аналитическое мышление, запоминание фактов, структурирование информации.

Диапазон реакции (*reaction range*) — термин используется некоторыми психологами для ранжирования возможных значений (фенотипов) некоторой переменной величины. В применении к значениям показателя *IQ* диапазон реакции составляет от 20 до 25 баллов.

Достижения (*performance*) — поведение, которое демонстрирует человек не в идеальных или благоприятных условиях, а в естественных условиях. Даже если мы заинтересованы в измерении способностей, все, что возможно измерить, — это достижения.

Компетенция (*competence*) — уровень умений, которые человек может продемонстрировать при благоприятных условиях. Недоступен непосредственному измерению.

Коэффициент интеллекта, *IQ* (*intelligence quotient*) — первоначально определялся в терминах ментального и хронологического возраста ребенка; в настоящее время *IQ* вычисляется посредством сравнения показателей ребенка с другими детьми одинакового хронологического возраста.

Креативный интеллект (*creative intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга; включает интуицию и способность устанавливать новые связи между событиями или переживаниями.

Кумулятивный дефицит (*cumulative deficit*) — различие между группами по значениям *IQ* (или по тесту достижений), которое нарастает со временем.

Ментальный возраст (*mental age*) — ранее термин использовался Бине, Симоном и Терманом при подсчете значений *IQ*; возрастной уровень тех интеллектуальных заданий, с которыми ребенок может успешно справиться. При сопоставлении с хронологическим возрастом ребенка позволяет вычислить показатель *IQ*.

Практические тесты (*performance test*) — новая категория тестов, ориентированных на критерий. Используется в некоторых школьных образовательных системах; учащимся предлагается продемонстрировать определенные навыки, например письма, математического мышления, выполнения практических заданий, с последующей оценкой этих навыков относительно установленного критерия.

Практический интеллект (*practical intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга; иначе его еще называют «практической смекалкой»; этот тип интеллекта включает умение адаптироваться к окружающей среде и умение адаптировать окружающую среду к собственным потребностям.

Социальный класс (*social class*) — термин, широко используемый для описания различий экономического и социального положения в данном обществе. Чаще всего описывают четыре крупные группы: высший класс, средний класс, рабочий класс и низший класс (также называемый уровнем бедности). Для каждой конкретной семьи критериями отнесения к тому или иному классу являются: доход, сфера занятости и уровень образования взрослых членов семьи.

Стэнфорд-Бине тест (*Stanford-Binet*) — хорошо известный американский тест интеллекта. Составлен Льюисом Терманом и его коллегами на основе первых тестов Бине и Симона.

Тест достижений (*achievement test*) — тест для оценки качества усвоения материала по школьным предметам, например по правописанию или арифметическому счету; обычно этот тест проходят все дети на определенных ступенях обучения.

Триархическая теория интеллекта (*triarchic theory of intelligence*) — теория Роберта Стернберга, которая описывает три типа интеллекта: аналитический, креативный и практический интеллект.

Умственные способности (*intelligence*) — определяются по-разному различными психологами. Большинство определений включают способность к абстрактному мышлению, способность к обучению через опыт, способность приспосабливаться к изменяющимся условиям.

Шкалы развития младенцев Бейли (*Bayley Scales of Infant Development*) — хорошо известный и широко используемый тест «умственных способностей» младенца; последний пересмотр осуществлялся в 1993 году.

Эмоциональный интеллект (*emotional intelligence*) — тип интеллекта, предложенный Дэниелем Гоулманом, включает «способность мотивировать самого себя и настаивать на своей позиции в ситуациях фрустрации; контролировать побуждения и отказываться от немедленного удовлетворения потребностей; регулировать свое настроение и уровень дистресса так, чтобы сохранять способность мыслить; способность доверять и быть эмпатичным» (Goleman, 1995b, p. 34).

Речевое развитие

Один мой друг во время завтрака стал свидетелем следующего разговора между своими 6-летней и 3-летней дочерьми об опасности забыть покормить золотых рыбок или перекормить их:

6-летняя девочка: Хуже забыть покормить рыбок.

3-летняя: Нет, хуже дать рыбкам слишком много еды.

6-летняя: Не говори хуже, говори хуже.

3-летняя: Но это хуже всего дать рыбкам слишком много покушать.

6-летняя: Нет, не так. Хуже всего забыть их покормить.

Большинство из нас улыбаются и умиляются, когда слышат подобную речь детей. В ней столько поразительно творческого и неожиданного, и при этом она совершенно понятна. Лингвисты много узнали о речи детей, изучая «ошибки», такие как *хуже* или *хуже всего*, — так же, как и Пиаже многое узнал о мышлении ребенка из анализа «неверных» ответов детей. Однако одна из наиболее характерных особенностей речи детей состоит в том, что они допускают очень мало подобных ошибок. Воспринимая чрезвычайно сложный набор звуков из речи окружающих, дети научаются бегло и правильно говорить на родном языке уже через несколько лет. В 6 или 8 месяцев ребенок лепечет несколько звуков; к 18 месяцам он уже, возможно, будет использовать 20 или 30 отдельных слов; и к 3 годам дети выстраивают длинные и сложные предложения, такие как у 3-летней девочки в беседе о золотых рыбках. Родители обычно забавляются, наблюдая за последовательностью развития детской речи, но большинство из нас не особенно беспокоится о том, как ребенок справляется со всеми этими задачами.

Для психологов и лингвистов стремительное и эффективное освоение языка остается давней загадкой. Является ли способность к обучению языку врожденной? «Обучается» ли ребенок языку «предначертанным» путем? Овладевает ли ребенок речью на основе того, что он слышит?

Пытаясь ответить на эти вопросы, подавляющее большинство лингвистов обращались к изменениям в грамматике (то, что лингвисты называют **синтаксисом**), а также к изменениям в значении слова (то, что они называют **семантикой**). В последнее время также были сделаны попытки объяснения различий между детьми по темпу речевого развития и различий индивидуального стиля обучения языку. Перед тем как подробно остановиться на каждом из этих вопросов, мне придется вернуться на один шаг назад.

Что такое язык?

Что мы подразумеваем под словом «язык»? Что мы стараемся им объяснить? Поскольку этот термин используется большинством лингвистов, он имеет несколько основных признаков.

1. Язык — это «произвольная система *символов*» (Brown, 1965, p. 246). Слова (или жесты) *заменяют* объекты, но поскольку особая комбинация звуков (или жестов), используемая вместо объектов, событий или отношений, меняется в различных языках, символы произвольны.
2. Язык *подчиняется правилам*. В каждом языке существуют определенные правила для соединения отдельных символов, например правила следования слов в предложениях; каждый язык также имеет правила создания новых слов, например правила образования сравнительной и превосходной степени (например, *хороший — лучший — самый лучший*), прошедшего времени или множественного числа.
3. В рамках этих правил язык носит *творческий* характер. Носители языка комбинируют символы новыми способами для того, чтобы создать новые значения. Когда вы говорите, вы неограничены репертуаром предложений, которые слышали или знаете; вы создаете предложения в соответствии с вашими потребностями в данный момент, следуя правилам языка.

Таким образом, язык — это не только набор звуков. Очень маленькие дети издают несколько различных звуков. Но мы не считаем, что они используют язык, поскольку дети не пользуются этими звуками для *обозначения* объектов или событий (т. е. они не используют звуки как символы) и не комбинируют отдельные звуки в определенном порядке, чтобы создать различное значение. Например, насколько нам известно, значение не изменится, если 6-месячный ребенок скажет «кикики бабаба» или «бабаба кикики».

Некоторые животные, особенно такие приматы, как шимпанзе, а возможно, и другие млекопитающие, например дельфины, также могут научиться использовать звуки или систему жестов в качестве символов, т. е., в нашем понимании, язык. Шимпанзе, например, способны научиться языку знаков или показать последовательность символов, даже создавая новые комбинации этих символов. Как и человеческие дети, шимпанзе понимают гораздо больше, чем могут выразить, и могут выполнять довольно сложные вербальные инструкции. Однако в большинстве случаев требуется много усилий, чтобы научить их использовать экспрессивную речь креативными способами (Savage-Rumbaugh et al., 1993). У детей наблюдается иная картина: как говорит Флавелл: «Понадобились бы драконовские методы, чтобы помешать детям учиться говорить» (Flavel, 1985, p. 248). Каждый родитель может подтвердить, что практически невозможно остановить детей, если дети учатся говорить.

Процесс речевого развития у младенцев и маленьких детей от доречевых звуков и жестов до речи проходит ряд этапов.

Доречевая фаза: возрастной период до появления первого слова

Процесс речевого развития на самом деле начинается за несколько месяцев до того, как ребенок произнесет первое слово. Этот период называется доречевой фазой.

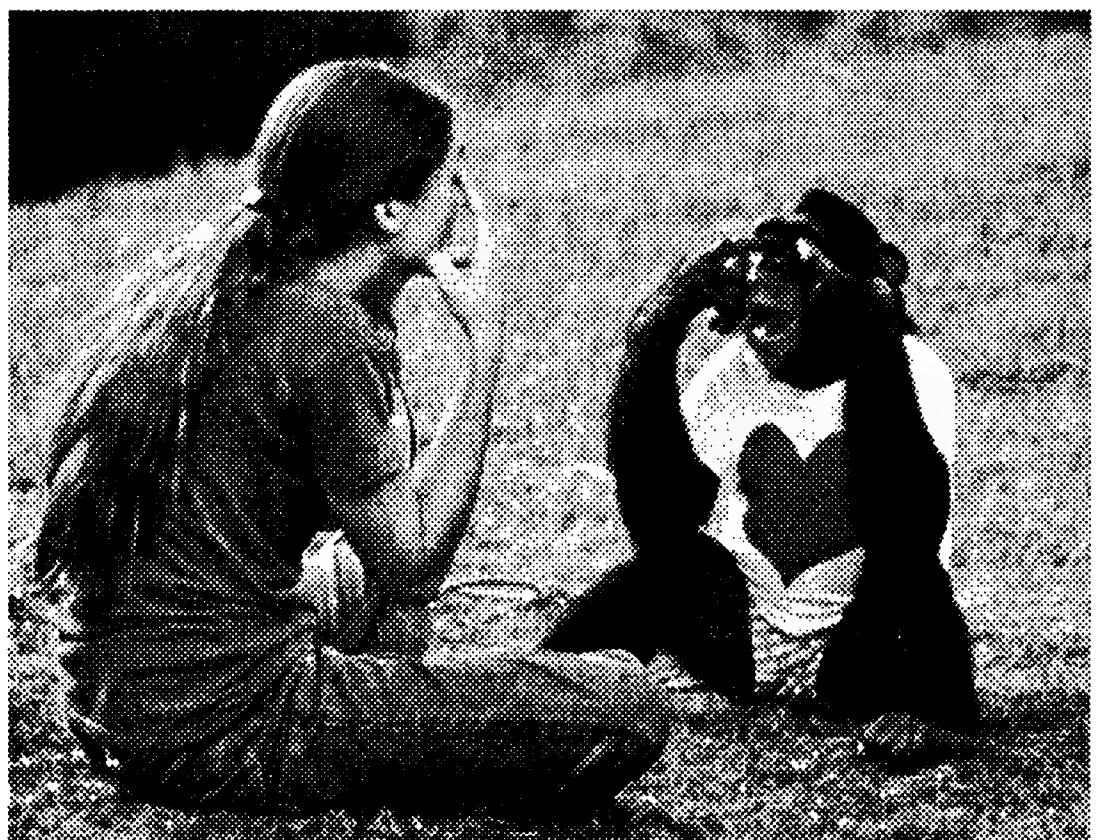
Восприятие речи в раннем возрасте

Предлагаю начать с базовых перцептивных навыков. Ребенок не сможет выучить язык до тех пор, пока не научится различать отдельные звуки. В каком возрасте это становится доступным? В главе 5 говорилось о том, что дети рождаются с развитой способностью к различению звуков речи или очень быстро формируют эту способность. К 1 или 2 месяцам дети выделяют и могут провести различие между множеством звуков; еще через несколько месяцев они могут четко различать слоги или слова. Также дети понимают, что звуки речи соотносятся с движениями губ говорящего человека.

Исследователи также обнаружили, что в первые месяцы жизни дети чувствительны к паттернам интонации и ударений в той речи, которую они слышат. Например, из главы 5 вы знаете, что 8-месячный плод по-разному реагирует на знакомые и незнакомые музыкальные ритмы (DeCasper et al., 1994). Эта чувствительность к ударению и паттернам интонации становится еще более заметной в первые месяцы жизни ребенка. Например, Анне Ферналд (Fernald, 1993) обнаружила, что 5-месячные дети чаще улыбаются, когда слышат одобрительные интонации голоса, и реже — когда слышат строгие интонации, вне зависимости от того, на каком языке произносится сообщение: итальянском, немецком или английском.

Еще более впечатляющее исследование свидетельствует о том, что к 9 месяцам дети, воспринимающие английский язык, предпочитают те слова, в которых ударение падает на 1-й слог, как в типичном паттерне ударения английского языка (такие слова, как, например, *falter*, *comet* или *gentle*), чем слова с ударением на втором слоге (например, *comply* или *assign*) (Jusczyk et al., 1993). Предположительно,

Шимпанзе, как эта обезьянка по имени Ним Чимпски, довольно легко могут научиться знакам, замещающим конкретные объекты или действия, к тому же они способны понимать и выполнять довольно сложные инструкции. На фотографии Ним Чимпски показывает «Я вижу»



дети, воспринимающие другие языки, будут предпочитать те слова, в которых паттерн ударения типичен для данного языка. Все эти исследования демонстрируют, что с очень раннего возраста — с рождения и, возможно, еще до рождения — ребенок обращает внимание на основные характеристики языка, которые он слышит, например на ударение и интонацию.

Первые звуки

Этот ранний перцептивный навык не сразу соотносится с навыком произнесения звуков. С рождения и примерно до месячного возраста самые частые звуки, которые издает младенец, — это плач, хотя младенцы также издают и другие звуки, выражая протест, удовлетворение или просто «гукая». Примерно к 1 или 2 месяцам к этому звуковому репертуару добавляется гуление — так принято называть повторение младенцем гласных звуков, например «ууууу». Обычно подобные звуки служат сигналами удовольствия и могут широко варьировать по тону, увеличиваясь и уменьшаясь по громкости или высоте.

Согласные звуки появляются только примерно к 6 или 7 месяцам, когда ребенку впервые становится доступен мышечный контроль, необходимый для комбинации согласного и гласного звука. Между 6 и 9 месяцами отмечается резкое увеличение количества сочетаний гласный-согласный. На возрастном промежутке 6–12 месяцев этот тип вокализации, который называется лепетом, составляет около половины произносимых звуков, если не считать плача (Mitchell & Kent, 1990).

Лепет состоит преимущественно из повторяющихся цепочек одинаковых слогов, например «дададада» или «папапапа» или «йайайайа». Однако уже в эти первые месяцы также отмечается разновидность лепета, которая еще больше приближается к общепринятой речи и называется **тарабарщиной**, или **жаргоном**. Ребенок объединяет вместе цепочки различных слогов, используя интонации, свойственные предложениям (Bloom, 1993).

Взрослым нравится слушать лепет; Лойс Блум (Bloom, 1998) также указывает на то, что взрослым гораздо легче имитировать эти новые звуковые комбинации, чем ранние звуки ребенка, поскольку лепет по ритму и звукам больше похож на взрослую речь. Игра-имитация, в которую могут играть родители с ребенком, — это не только развлечение для обоих; это необходимая часть процесса освоения речи.

Лепет — это важный компонент подготовки к устной речи. Так, нам известно, что лепет младенцев постепенно приобретает часть интонационного паттерна языка, который они слышат; этот процесс Элизабет Бейтс называет «освоение мелодики речи, предшествующее появлению первых слов» (Bates et al., 1987). Похоже, что младенцы действительно формируют по меньшей мере две такие «мелодии» в своем лепете. Лепет с восходящей интонацией в конце цепочки звуков, по-види-

мому, сигнализирует о желании вызвать ответную реакцию; нисходящая интонация не требует ответа.

Вторая важная черта лепета заключается в том, что дети, начиная лепетать, обычно произносят все виды звуков, включая и те, которые не принадлежат их родному языку. К 9 или 10 месяцам звуковой репертуар постепенно становится более ограниченным и вклю-

Вопрос для размышления

Как вы считаете, почему дети лепечут? Является ли лепет только вокальным эквивалентом ритмического постукивания ногой или у ребенка есть другая цель?

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Язык жестов в раннем возрасте у детей глухих родителей

Глухие дети глухих родителей — особенно интересная группа для исследования, цель которого — изучение речевого развития. Даже если дети не слышат устную речь, они все равно находятся под воздействием *языка* — языка знаков. Проходят ли эти дети через те же самые ранние этапы развития речи, что и дети с нормальным слухом, но только используя при этом язык жестов?

Похоже, что ответ будет положительным. Глухие дети примерно между 7- и 11-месячным возрастом издают звуки лепета, делая это почти так же, как и обычные дети этого возраста. Затем к 8- или 9-месячному возрасту глухие дети начинают использовать простые жесты, которые характерны и для слышащих детей того же возраста, например указательный жест. Примерно к 12 месяцам глухие дети демонстрируют первые *референтные* знаки, т. е. знаки, в которых жест замещает объект или явление, это может быть, например, демонстрация желания пить при помощи движений, напоминающих поднесение чашки ко рту (Pettitto, 1988).

Фолвен и Бонвилиан (Folven & Bonvillian, 1991) изучали не менее интересную группу — это дети с нормальным слухом, родившиеся у глухих родителей. Эти дети находятся под воздействием знаковой речи при общении с родителями и устной речи при взаимодействии с другими людьми в их окружении, включая учителей, родственников и сверстников, а также средства массовой информации. В маленькой группе из 9 детей, которую наблюдали эти исследователи, первый знак появлялся примерно в 8 месяцев, первый референтный знак — в 12,6 месяцев и первое слово — в 12,2 месяца. Удивляет, что первые референтные знаки и первые слова появляются примерно в одно время и что первые слова произносятся в том же возрасте, что и в норме, несмотря на то что дети глухих родителей слышат сравнительно мало устной речи.

Отмеченное сходство в последовательности и временных границах этапов раннего развития речи у глухих и здоровых детей служит серьезным аргументом, подтверждающим тот факт, что ребенок в определенной степени подготовлен к обучению «языку», будь то устная речь или язык жестов.

часть теперь только тот набор звуков, который дети слышат, прочие звуки из языка устраняются (Oller, 1981) — этот паттерн четко согласуется с данными Веркера, которые приведены на рис. 5.6 и соответствует известной нам информации о раннем синаптическом развитии и упрощении. Подобные наблюдения не говорят о том, что лепет *необходим* для развития речи, но они заставляют рассматривать лепет как часть непрерывного процесса развития, который начинается с рождения.

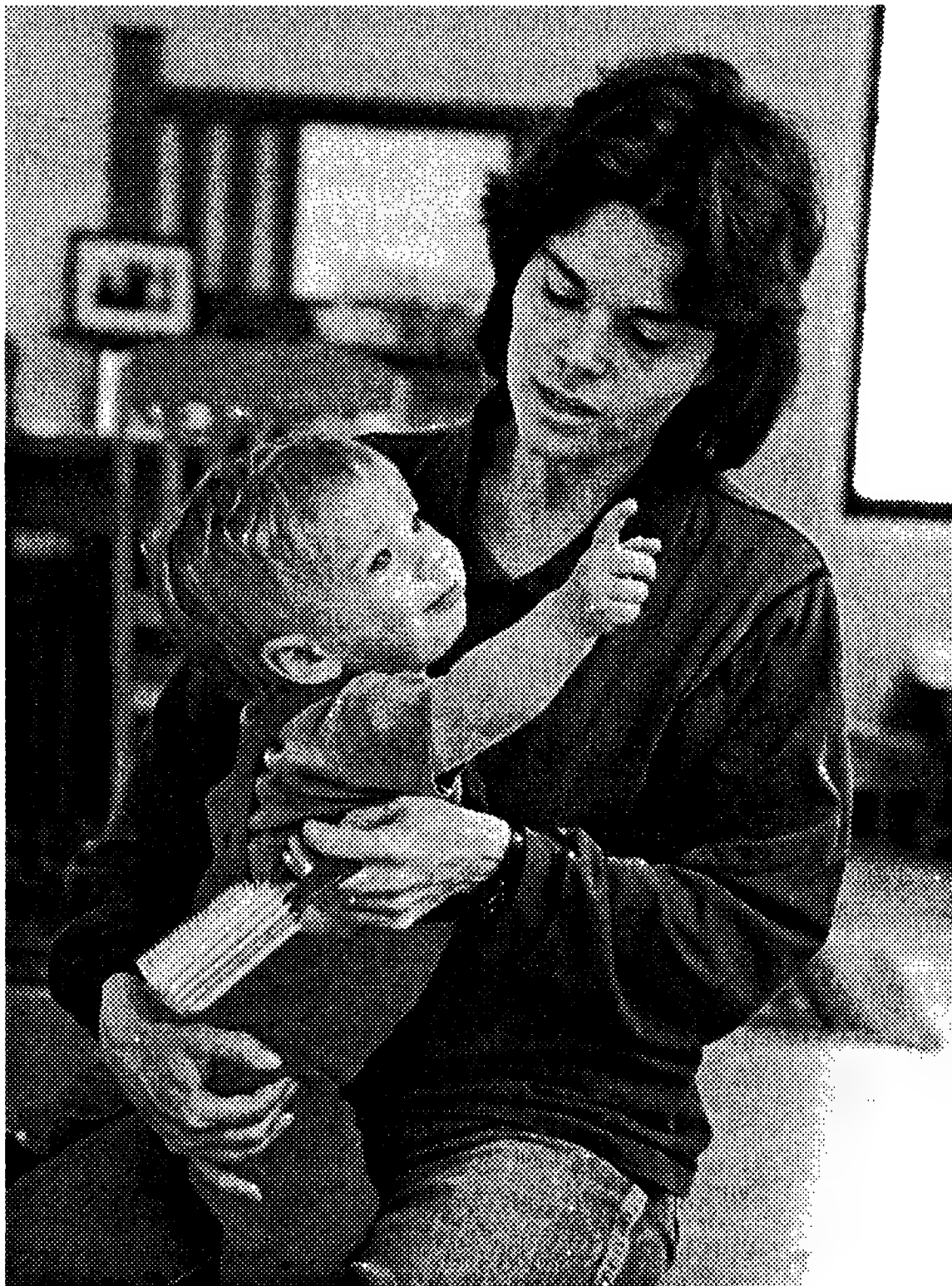
Первые жесты

Еще одна часть непрерывного процесса развития — это язык жестов, который появляется примерно в 9 или 10 месяцев. В этом возрасте мы впервые отмечаем, что дети «требуют» или «просят», используя жесты или комбинацию жестов и звуков. Десятимесячный ребенок, который явно хочет получить от вас свою любимую игрушку, может тянуться за ней, открывая и закрывая ладонь, издавая хныкающие звуки или другие душераздирающие крики. Трудно ошибиться в значении этих жестов. Примерно в том же возрасте дети начинают принимать участие в играх-жестах (вспомним так горячо любимые родителями «ладушки» или «сороку-ворону») (Bates et al., 1987).

Восприятие речи

Примерно к 9 или 10 месяцам мы отмечаем первые признаки понимания младенцами значений конкретных слов, обращенных к ним (лингвисты называют это **рецептивной речью**). Ларри Фенсон и его коллеги (Fenson et al., 1994) провели опрос сотен матерей о понимании значений различных слов их детьми. Матери 10-месячных детей назвали в среднем около 30 слов, которые понимали их младенцы; к 13 месяцам количество слов возросло до 100. Если учесть, что в этом возрасте младенцы практически не произносят конкретные слова, то становится очевидным, что **рецептивная речь** появляется до **экспрессивной речи**. Дети понимают до того, как могут говорить. Уже в таком раннем возрасте они активно осваивают тот язык, который слышат. Они не только могут понять простые инструкции, но и извлечь пользу из восприятия богатства языка.

Обобщая эту информацию, мы можем сделать вывод о том, что к 9 или 10 месяцам одновременно происходят целые серии изменений: появляются наполненные смыслом жесты, происходит «переход» от лепета к произношению звуков родной речи, ребенок активно включается в игры-имитации с жестами и начинает понимать конкретные слова. Можно сказать, что в этом возрасте ребенок начинает кое-что понимать о процессе коммуникации и собирается общаться со взрослыми.



Как вы думаете, что этот малыш «говорит» при помощи указательного жеста? До того, как дети произносят первые слова, они весьма успешно используют жесты и язык тела для передачи информации

Первые слова

Первые слова обычно появляются на фоне лепета примерно в 12 или 13 месяцев (Fenson et al., 1994). Хотя родители с нетерпением ждут, когда их ребенок произнесет первое слово, на самом деле это событие довольно легко пропустить. Обычно лингвисты определяют *слово* как звук или набор звуков, который постоянно используется для обозначения объекта, действия или качества. Но словом может быть *любой* звук; совсем не обязательно, чтобы звук соответствовал словам, которые используют взрослые. Бренда, маленькая девочка, которую наблюдал Роналд Сколлон (Scollon, 1976), произносила звукосочетание *нене*, как одно из своих первых слов. Сначала этот звук обозначал жидкую пищу, поскольку использовался для названия «молока», «сока» и «бутылки», но он также обозначал «мама» и «спать». (В левой колонке табл. 8.1 перечислены и другие первые слова Бренды.)

Зачастую первые слова ребенка используются только в одной или двух специфических ситуациях и в присутствии многих стимулов. Так, ребенок может сказать «киса» или «мяу-вау» только после таких вопросов, как, например: «Как киса ходит?» или «Что это такое?» Обычно обучение первым словам происходит очень медленно и для каждого слова требуются многочисленные повторения. В первые 6 месяцев освоения слов (примерно между 12 и 18 месяцами) дети могут научиться произносить до 30 слов. Большинство лингвистов (Nelson, 1985) пришли к выводу о том, что в этой самой ранней фазе использования слов ребенок запоминает каждое слово как нечто связанное с рядом специфических контекстов. Маленькие

Таблица 8.1

Словарный запас Бренды в 14 и 19 месяцев

14 месяцев	19 месяцев		
<i>Aw u</i> (<i>I want, I don't want</i> — я хочу, я не хочу)	<i>baby</i> (ляля)	<i>nice</i> (милый)	<i>boat</i> (лодка)
<i>Nau</i> (no- нет)	<i>bear</i> (медведь)	<i>orange</i> (апельсин)	<i>bone</i> (кость)
<i>D di</i> (<i>daddy, baby</i> — папа, ляля)	<i>bed</i> (кровать)	<i>pencil</i> (карандаш)	<i>climb</i> (лезть)
<i>D yu</i> (<i>down, doll</i> — вниз, кукла)	<i>big</i> (большой)	<i>write</i> (писать)	<i>checkers</i> (шашки)
<i>Nene</i> (<i>I Quid food</i> — жидкая пища)	<i>brenda</i> (Бренда)	<i>pen</i> (ручка)	<i>cut</i> (резать)
<i>E</i> (<i>yes</i> — да)	<i>cookie</i> (булочка)	<i>see</i> (смотреть)	<i>I do</i> (я делаю)
<i>Ada</i> (<i>another, other</i> — другой, другие)	<i>daddy</i> (папочка)	<i>shoe</i> (ботинок)	<i>jump</i> (прыгать)
	<i>eat</i> (кушать)	<i>sick</i> (толстый)	<i>met</i> (встретил)
	<i>at</i> (у)	<i>swim</i> (плавать)	<i>Pogo</i> (Пого)
	<i>(hor)sie</i> (лошадка)	<i>tape</i> (лента)	<i>Ralph</i> (Ральф)
	<i>mama</i> (мама)	<i>walk</i> (гулять)	<i>You too</i> (ты тоже)
	<i>mommy</i> (мамочка)	<i>wowowow</i> (вау)	

(Источник: R. Scollon, *Conversation with a one-year-old*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1976, p. 47, 57–58)

Конечно, Бренда не произносила все эти слова так, как бы это сделали взрослые. Я привела версию взрослого человека, поскольку она легче для чтения.

дети, по-видимому, еще не понимают, что слова имеют *символическое* значение, т. е. обозначают объекты или явления вне зависимости от контекста.

Словарный скачок

В период между 16 и 24 месяцами, когда заканчивается начальный период очень медленного запоминания слов, большинство детей начинают быстро увеличивать словарный запас, при этом создается впечатление, что именно в этот момент дети вдруг осознают, что вещи имеют имена. Согласно крупному срезовому исследованию Фенсона, основанному на отчетах матерей, словарный запас 16-месячного ребенка в среднем составляет около 50 слов. Иллюстрацию этому сдвигу вы можете найти в табл. 8.1, где представлен словарный запас 19-месячной Бренды; к 24 месяцам количество произносимых слов увеличивается более чем в 6 раз и составляет примерно 320 слов (Fenson et al., 1994). Аналогичное исследование, проведенное Элизабет Бейтс и ее коллегами в Италии (Caselli et al., 1997), показывает, что резкое увеличение словарного запаса не уникально для детей, говорящих на английском языке. На этом новом этапе дети запоминают слова после минимальных повторений и применяют эти новые слова ко множеству ситуаций.

Для большинства детей увеличение словарного запаса не является ровным и постепенным процессом; на самом деле появление словарных «всплесков» отмечается как раз накануне того периода, когда словарный запас ребенка составляет 50 слов. Вы можете увидеть этот паттерн на рис. 8.1, на котором изображены кривые роста словарного запаса 6 детей, участвовавших в лонгитюдном исследовании Голдфилда и Резника (Goldfield & Reznick, 1990). Данный паттерн был описан и другими исследователями (e.g., Bloom, 1993).

Однако не все дети следуют в своем развитии точно такому паттерну. Например, в исследовании Голдфилда и Резника словарный скачок отмечался у 13 детей; другие 11 детей следовали различным паттернам увеличения словарного запаса, среди этих детей были те, у которых вообще не отмечалось «всплеска», а происходило лишь постепенное увеличение словарного запаса. Все же резкое увеличение количества новых слов за период в несколько месяцев является самым распространенным паттерном.

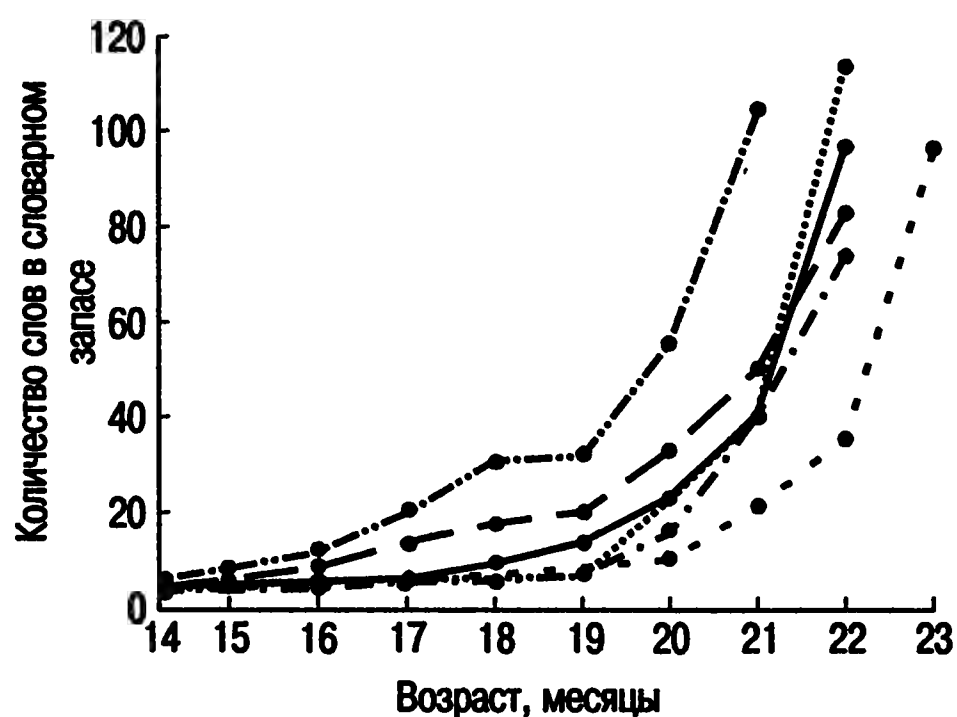


Рис. 8.1. Каждая линия на графике отражает увеличение словарного запаса у детей, которые наблюдали Голдфилд и Резник в лонгитюдном исследовании

(Источник: B. F. Goldfield and J. S. Reznick, Figure 3, p. 177, «Early lexical acquisition: Rate, content and vocabulary spurt», Journal of child language, 17 (1990), 171–183. By permission of Cambridge University Press)

Во время этого раннего периода резкого увеличения словарного запаса появляется большое количество новых слов, обозначающих вещи или людей, как-то: *меч, машина, молоко, собачка, он или это*. Глаголы появляются позже, возможно, потому, что они обозначают отношения между объектами, а не единичный объект (Bates et al., 1994; Gleitman & Gleitman, 1992). Например, в крупном срезовом исследовании Фенсона (Fenson, 1994), согласно отчетам матерей, 63% слов, которые дети выучили к 2 годам, были существительными, тогда как только 8,5% — глаголами. Исследования детей, изучающих другие языки, выявляют сходные паттерны, как вы можете видеть в тексте «Культуры и контексты», приведенном ниже.

Словарный запас в более позднем возрасте

В течение дошкольного периода дети продолжают быстро наращивать словарный запас. К 2,5 годам словарный запас в среднем составляет около 600 слов, причем примерно половина из них — глаголы (Bates et al., 1994); к 5 или 6 годам общее количество слов возрастает до 15 000 — поразительное увеличение: 10 слов за *один день* (Pinker, 1994). Дети способны совершить этот подвиг, потому что к 3 или 4 годам они обращают внимание на слова, принадлежащие к однородным группам, т. е. слова, которые обозначают объекты одного класса (например, виды динозавров или фруктов), или слова со сходными значениями.

С середины детского возраста словарный запас детей продолжает увеличиваться на 5000–10 000 слов в год. Эти данные были получены из нескольких современных подробных исследований Джереми Англин (Anglin, 1993, 1995), который оценивал общий словарный запас детей, тестируя их на выборке слов, взятых в случайном порядке из большого словаря. На рис. 8.2 показаны результаты исследования Англин для детей 1-го, 3-го и 5-го классов. Англин установил, что между 3-м и 5-м классами самый значительный прирост отмечается в знании группы слов, который он называет *производными словами*: словами, имеющими базовую основу, к которой добавляется приставка или суффикс, например «переставить» или «мальчонка».

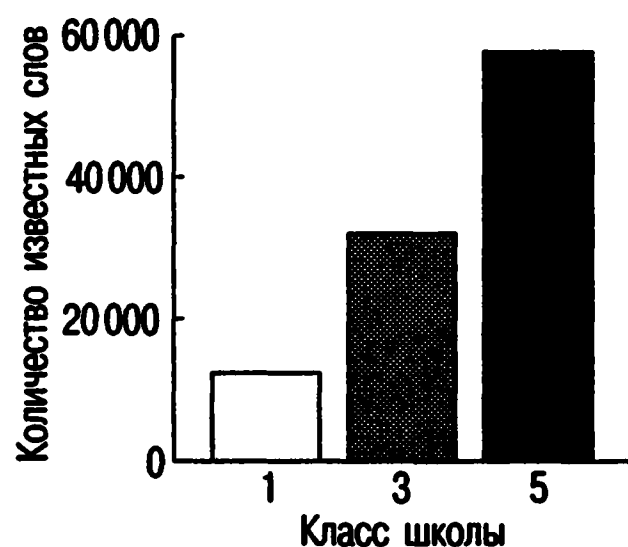
Англин считает, что примерно к 8 или 9 годам ребенок приходит к новому уровню понимания структуры языка, осознавая связи между целыми категориями слов,

Вопрос для размышления

Вопрос адресован тем, кто серьезно изучал иностранный язык: как вы думаете, существуют ли аналогичные этапы в запоминании слов второго языка — на первом этапе каждое слово запоминается с трудом после множества повторений, после чего следует словарный скачок? Задействованы ли в этом процессе те же самые механизмы?

Рис. 8.2. Данные, полученные Англин в процессе изучения общего словарного запаса детей в 1-м, 3-м и 5-м классах

(Источник: From *Word Learning and the Growth of Potentially Knowable Vocabulary* by Jeremy M. Anglin (1995), p. 7, Fig. 6. By permission of Jeremy M. Anglin)



например между прилагательными и наречиями (*радостный* и *радостно*, *грустный* и *грустно*) или между прилагательными и существительными (*счастливый* и *счастье*). Осознав эти связи, ребенок может понять и создать целый класс новых слов, что приводит к дальнейшему увеличению словарного запаса.

Построение предложений в речи: освоение грамматического строя языка

После появления первого слова ребенок делает следующий большой шаг вперед, начиная соединять слова в предложения, при этом он сначала объединяет только 2 слова, затем 3, 4 и более. Первые двусловные предложения обычно появляются между 18 и 24 месяцами. Это не случайное или единичное событие. Последние исследования, подобные крупному срезовому исследованию Фенсона (Fenson et al., 1994), свидетельствуют о том, что предложения появляются только тогда, когда словарный запас ребенка достигает определенного порогового уровня — приблизительно 100–200 слов.

Подобно тому как первым словам предшествуют жесты, передающие значение, первым двусловным предложениям также предшествуют жесты. Маленькие дети часто комбинируют одно слово с жестом, создавая «двусловное сообщение» перед тем, как они действительно начнут объединять два слова вместе. Элизабет Бейтс приводит следующий пример: младенец может указать на ботинки отца и произнести «папа», что будет обозначать «папины ботинки». Или он может сказать «печенье» и одновременно протянуть руку, открывая и закрывая ладонь, как бы пытаясь сообщить: «Дай печенье!» (Bates et al., 1987). В обоих случаях сообщение, похожее на предложение, передается при помощи комбинации жестов, языка тела и слова. Лингвисты называют эти сочетания слова и жеста **холофразами**; они чаще всего отмечаются на возрастном этапе между 12 и 18 месяцами.

Когда в речи ребенка действительно появляются двусловные предложения, он быстро проходит через серии этапов или стадий, и через год или два большинство детей уже способны составить довольно сложные предложения, как та трехлетняя девочка, которую я цитировала в начале этой главы.

Первые предложения: 18–27 месяцев

Первые предложения, которые Роджер Браун, известный исследователь детской речи, называл первой грамматической стадией, имеют несколько отличительных характеристик: они *короткие* — обычно 2 или 3 слова — и *простые*. Обычно они состоят из существительных, глаголов и прилагательных, но в них отсутствуют практически все чисто грамматические «маркеры» (которые лингвисты называют **флексиями**). Например, дети, говорящие на английском языке, сначала не используют окончание *s* для множественного числа и *ed* для глаголов прошедшего времени, а также апостроф *'s* для образования притяжательного падежа или вспомогательные глаголы типа *am* или *do*.

Поскольку в первых предложениях присутствуют только самые существенные слова, Браун (Brown, 1973; Brown & Bellugi, 1964) называл их **телеграфной речью**.

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Первые слова детей в различных культурах

Кросс-культурные исследования речи маленьких детей обобщают и подтверждают тот факт, что среди самых первых слов у детей сначала появляются слова для обозначения людей и предметов, а затем слова для обозначения действий и слова других частей речи. Ниже приведены примеры (в переводе) самых первых слов из словарного запаса четырех детей, воспитывающихся в разных культурах. Все примеры взяты из исследования Дедре Гентнера (Gentner, 1982). Эти первые слова детей из разных культур удивительно похожи друг на друга. Конечно, есть и различия, но у всех детей присутствовали такие слова, как мама и папа, имена других родственников, названия животных и пищи. У всех детей, кроме китайского ребенка, были отмечены слова для обозначения игрушек или одежды. Также все четыре ребенка выучили больше существительных, чем других частей речи. Хотя словарный запас детей не состоит из *одних и тех же* слов, но паттерн практически одинаков.

	Мальчик из Германии	Девочка из Англии	Девочка из Турции	Девочка из Китая
Слова для обозначения людей и вещей	Мамми Папа Гага Ляля Собака Птица Кошка Молоко Мяч Нос Луна	Мамми Папа Баба Ляля Собака Кукла Киса Сок Книга Глаз Луна	Мама Папа Аба Ляля Еда Яблоко Банан Хлеб Мяч Ручка Полотенце	Мамми Папа Бабушка Лошадь Курица Сырой рис Готовый рис Лапша Цветок Настенные часы Лампа
Слова, не обозначающие предметы	Плакать Приходить Кушать Спать Хочу Нет	Бежать Все ушли Больше Пока Хочу Нет	Плакать Приходить Одевать Болтал чепуху Хочу Привет	Ехать Приходить Собирать Не хочу Бояться Спасибо
Общий процент слов, обозначающих объекты	67%	69%	57%	59%

Речь ребенка напоминает сообщение телеграммы. Сохраняются все значимые слова — обычно это существительные, глаголы и их видоизменения — и упускаются все предлоги, вспомогательные глаголы и т. п.

Интересно, что лингвисты больше не выражают уверенности в том, что именно такая форма телеграфной речи отмечается у детей, изучающих все языки. Некоторые исследования свидетельствуют о том, что выбор слов, которые дети используют в своих первых предложениях, определяется интенсивностью ударения, которое

приходится на эти слова в устной речи данного языка. В разговорном английском (и во многих других языках) ударение падает на существительные, глаголы и прилагательные, а не на флексии. Однако в тех языках, в которых флексии выделяются больше, например в турецком, дети начинают употреблять их гораздо раньше (Gleitmann & Wanner, 1988). Подобные данные побуждают задать ряд интересных вопросов об универсальности тех паттернов, которые описаны Брауном и другими исследователями.

Интересно, что даже на этой ранней стадии дети строят предложения по правилам. Конечно, не по правилам взрослых, но все же по правилам. Дети фокусируются на определенных типах слов и ставят их вместе в определенном порядке. Они также стараются передать множество различных сообщений при помощи простых предложений.

Например, маленькие дети часто используют предложения, состоящие из двух существительных, например «мама носок» или «свитер стул» (Bloom, 1973). Из этого мы могли бы сделать вывод о том, что предложение из двух существительных является основной грамматической характеристикой речи маленьких детей, но такой вывод слишком упрощен. Например, ребенок в классическом исследовании Блума, который сказал «мама носок», произносил это предложение в двух разных случаях. Первый раз — когда он подобрал мамин носок, и второй раз — когда мама надевала носок на ножку ребенка. В первом случае это обозначало «мамин носок», что отражает отношение принадлежности. Во втором случае ребенок, вероятно, сообщал: «мама надевает на меня носок», что отражает отношения *агента* (мамы) и *объекта* (носок).

В табл. 8.2 приведены различные значения, которые передаются детьми в первых предложениях. Однако не все дети в своих первых словесных комбинациях передают эти отношения или значения и, по-видимому, не существует фиксированной последовательности, в которой приобретаются эти значения или конструкции, но все дети в своих самых первых, простых предложениях используют по крайней мере несколько из этих паттернов (Maratsos, 1983).

Таблица 8.2

Некоторые из значений, передаваемые детьми
в самых первых простых предложениях

Значение	Примеры
Агент—действие	Сара кушать; папа прыгать
Действие—объект	Кушать печенье; читать книга
Владелец—объект обладания	Мама носок; Тимоти завтрак
Действие—место	Иди сюда; играть на улице
Расположенный объект—место	Свитер кресло; сок стол
Свойство—измененный объект	Большая книга; красный дом
Наименование	То печенье; это собака
Повторение	Еще сока; другая книга

(Источник: Maratsos, 1983)

Усложнение грамматики языка: 27–36 месяцев

Усложнение грамматики языка начинается с периода простых и коротких предложений. Одним из первых признаков усложнения грамматики у детей становится «удлинение» предложений, что отражено на рис. 8.3, где показана максимальная длина предложения, отмеченная родителями маленьких детей разного возраста, принимавших участие в большом срезовом исследовании Фенсона. Большинство детей в возрасте 18–20 месяцев все еще используют односложные и двусложные предложения. К 24 месяцам самые длинные предложения состоят из 4–5 слов; к 30 месяцам максимальная длина предложения почти удваивается.

Этот грамматический скачок тесно связан с увеличением словарного запаса. По данным Фенсона, корреляция между сложностью предложений у ребенка и объемом словарного запаса составляет 0,84 — удивительно высокая корреляция для бихевиористического исследования (Fenson et al., 1994). Другими словами, очевидно, что те дети, у которых грамматический строй речи более сложный и разнообразный, также обладают и более широким словарным запасом. Но эта корреляция мало что дает нам для решения главного вопроса: как все-таки дети осваивают язык? *Необходим ли* большой словарный запас для усложнения грамматики? Или, наоборот, когда ребенок начинает понимать способы построения предложений, он также лучше понимает значение новых слов и поэтому быстрее их осваивает? Каким бы ни был ответ, исследование Фенсона предоставляет нам важную информацию для изучения.

В течение этого же периода детская речь перестает быть телеграфной, в ней появляется множество флексий и функциональных слов. Через несколько месяцев ребенок начинает использовать множественное число, прошедшее время, вспомогательные глаголы, предлоги и т. п. Чтобы вы могли нагляднее представить себе этот процесс, в табл. 8.3 приведены некоторые предложения маленького мальчика Дэниела, записанные Давидом Инграмом (Ingram, 1981).

Колонка слева перечисляет некоторые предложения Дэниела примерно в 21-месячном возрасте, когда он все еще употреблял простейшие формы; правая колонка содержит некоторые из его предложений всего лишь через 2,5 месяца (в возрасте 23 месяцев), когда он перешел на более высокий грамматический уровень.

Рис. 8.3. В этом срезовом исследовании Фенсон и его коллеги попросили 1130 родителей маленьких детей (в возрасте 16–30 месяцев) назвать самые длинные предложения, которые использовали их дети

(Источник: From «Variability in Early Communicative Development» by Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, and Pethick, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, No. 242 (1994), p. 82, Fig. 27. By permission of the Society for Research in Child Development)

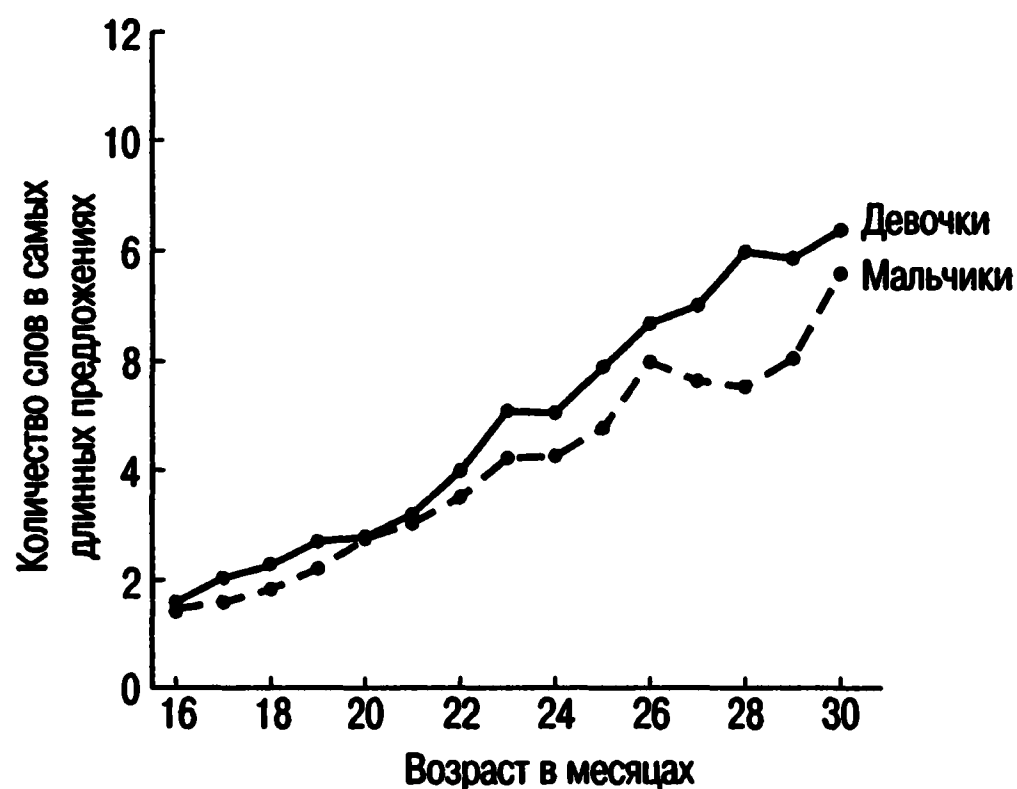


Таблица 8.3

Примеры предложений Дэниела на стадии 1 и 2

Стадия 1 (простых предложений), Дэниелу 21 месяц	Стадия 2 (более сложных предложений), Дэниелу 23 месяца
Бутылка	Маленькая лодка
Вот бутылка	Здесь собачки
Привет, папа	Дам тебе книгу
Большая собака	Это мальчик
Разбил это	Это робот
Киска котик	Там маленькая коробка
Бедный папа	Нет книги
Эта обезьянка	О, машины
Хочу бутылку	Те цветы
	Куда идешь?

(Источник: Reprinted by permission of the publisher. D. Ingram, Early patterns of grammatical development, in R. E. Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and early childhood*, Tables 6 and 7, pp. 344–345. Copyright. 1981 by Elsevier Science Publishing Co., Inc.)

Появление флексий. Конечно, у Дэниела не появились все флексии одновременно. В этом примере он использует только некоторые из них, например для образования множественного числа, хотя уже просматривается появление негативной конструкции в предложении «Нет книги» и вопросительной конструкции в предложении «Куда идешь?»

В каждом языковом сообществе у детей появляются флексии и более сложный порядок слов в достаточно предсказуемой последовательности. В своем классическом раннем исследовании Роджер Браун (Brown, 1973) установил, что самая первая флексия у детей, осваивающих английский язык, это окончание *ing* у глагола, как в предложении *I playing* или *doggie running* (я играю, собачка бежит). Затем появляются предлоги (по порядку), такие как *on* и *in* окончание *s* для множественного числа существительных прошедшее время неправильных глаголов, таких как *broke* (сломал) или *ran* (бежал); притяжательный падеж; артикли (*a* и *the* в английском); окончание *s*, которое англичане добавляют к глаголам 3-го лица единственного числа, например *he wants* (он хочет); прошедшее время правильных глаголов, как *played* (играл) и *wanted* (хотел), и различные формы вспомогательных глаголов, как в *I am going* (я иду).

Вопросы и отрицание. Мы также отмечаем предсказуемую последовательность в процессе использования ребенком вопросов и отрицательных конструкций. В каждом случае ребенок проходит через периоды, когда он конструирует типы предложений, которые он не слышал от взрослых, но которые согласуются с тем набором правил, которые он использует. Например, при составлении вопросов в английском языке ребенок проходит через этап, когда он ставит слова, начинающиеся на *wh*

(*who, what, when, where, why*), в начало предложения, но еще не использует вспомогательный глагол на правильной позиции, как например *Why it is resting now?* Аналогично при формировании негативных форм отмечается стадия, на которой употребляются частицы *not*, или *n't*, или *no*, но опускается вспомогательный глагол, как в предложениях *I not crying, There no squirrels, This not fits* (Bloom, 1991). Затем дети довольно быстро осваивают правильные формы и прекращают допускать эти «ошибки».

Расширение правил. Другой интересный феномен второй стадии построения предложений — это расширение правил или сверхрегуляризация. Именно об этом говорили две маленькие девочки в беседе о золотых рыбках, когда одна из них создала новую форму превосходной степени прилагательного (*badder, baddest, worser* и *wordest*). Можно обнаружить такую же «ошибку» в создании прошедшего времени, например *wented, blowed* или *sitted*, или множественного числа слов-исключений, например *teeths* и *blockses* (Fenson et al., 1994; Kuczaj, 1977; 1978). Стан Кужай указал на то, что маленькие дети сначала осваивают небольшое количество правильных форм глаголов в прошедшем времени и правильно их используют какое-то время. Затем они почти внезапно открывают правило присоединения *ed* и распространяют это правило на все глаголы. После этого они последовательно переучиваются употреблять глаголы-исключения. Согласно одному недавнему исследованию (Marcus et al., 1992), уже среди дошкольников это вид «ошибки» встречается нечасто, составляя только примерно 2–3% из всех глаголов прошедшего времени в английском языке.

Сложные предложения: 30–48 месяцев

После того как дети поняли, как образуются флексии и основные виды предложений, например отрицательные и вопросительные, они быстро начинают строить очень сложные предложения, используя союзы для объединения двух высказываний или для образования придаточных предложений. Ниже приводятся несколько примеров из работы де Виллиерса и де Виллиерса (de Willuers & de Willuers, 1992):

Я не понял этого, а Тедди понял!

Я собираюсь сесть на тот стул, на котором сейчас сидишь ты.

Так где, ты говоришь, положил мою куклу?

Все же более сложные и трудные виды предложений появляются во время обучения в начальной школе, и количество ошибок, связанных с расширением правил, сокращается (Bowerman, 1985). Например, пассивный залог, как в предложении «Пища поедается кошкой», еще сложен для понимания даже в 5–6-летнем возрасте и нечасто используется в спонтанной речи еще несколько лет после указанного возраста. Но это уже относится к языковым тонкостям. В действительности на возрастном промежутке между 1-м годом и, приблизительно, 4-м годом жизни ребенок совершает гигантский шаг вперед, когда переходит от единичных слов к сложным вопросительным, отрицательным и императивным предложениям.

Понимание значения слова

Мы видим, как в процессе освоения грамматики языка дети научаются соединять слова в предложения. Чтобы понять, как происходит речевое развитие детей, нам необходимо также выяснить, каким образом слова в этих предложениях обретают значение. Лингвисты все еще продолжают поиски адекватного описания (или объяснения) этого процесса, и до сих пор в исследованиях вопросов больше, чем ответов.

Что появляется в первую очередь: значение или слово?

Основной вопрос заключается в следующем: запоминает ли ребенок слово для описания категории или класса, который он *уже* сформировал в ходе манипуляций с предметами окружающего мира, или существование слова побуждает ребенка создавать новые когнитивные категории? Этот вопрос может показаться слишком абстрактным, но он затрагивает фундаментальную проблему взаимоотношений между речью и мышлением. Формирует ли ребенок внутреннюю репрезентацию объектов именно *благодаря* освоению языка или язык просто сопутствует этому процессу и облегчает построение репрезентации?

Неудивительно, что оба варианта верны (Clark, 1983; Cromer, 1991; Greenberg & Kuczaj, 1982, 1982). В пользу когнитивной стороны вопроса говорят несколько фактов, о которых я писала в главе 6, например тот факт, что маленькие дети способны запоминать объекты и имитировать действия задолго до появления речи, которая могла бы им в этом помочь. Дополнительные доказательства ведущего значения когнитивной составляющей этого процесса получены из исследования, объектом которого было употребление ребенком различных предлогов, таких как *в*, *между* или *напротив*, каждый из которых спонтанно появляется в речи только после того, как слово для ребенка обретает значение (Johnston, 1985).

Увеличение словарного запаса может быть также основано на появлении нового уровня когнитивного понимания. Много лет назад Выготский писал (1962), что приблизительно на втором году жизни ребенок «открывает», что объекты имеют названия, и начинает интересоваться названиями окружающих его объектов. Это

открытие, в свою очередь, может быть основано на еще одной новой когнитивной способности, способности к классификации объектов. В нескольких исследованиях Алисон Гопник и Эндрю МелтцOFF (Gopnik & Meltzoff, 1987; 1992) установили, что обычно увеличение словарного запаса происходит примерно в то же время, когда дети впервые демонстрируют спонтанную классификацию разнородных объектов, например помещая мячи в одну группу, а кубики в другую. Открыв «категории», ребенок может быстро выучить названия для уже существующих категорий. Однако наличие этой связи все еще не получило серьезного подтверждения: в недавней серии исследований Лиза Гершкофф-Стове и ее коллеги (Gershkoff-Stowe et al., 1997) не смог-

Вопрос для размышления

В ходе изучения английского языка дети довольно поздно осваивают правила построения «разделительных вопросов» — таких конструкций, которые мы ставим в конце предложения, чтобы превратить его в вопрос, например *isn't it*, или *haven't you*, или *aren't they* (русский эквивалент «не правда ли?» — Примеч. перев.). Опишите правило, которое вы используете для составления правильного разделительного вопроса.

Знает ли эта 18-месячная девочка слово «кукла», потому что она сначала получила представление о кукле и позже выучила слово, или она выучила сначала слово и затем создала категорию или представление, соответствующие этому слову?



ли подтвердить данные Гопник и Мелтцгофф. Гершкофф-Стове считает, что базовое понимание наличия *видов* объектов или категорий, безусловно, необходимо ребенку для демонстрации словарного скачка, но одного этого понимания *недостаточно*. Точный момент появления словарного скачка, равно как и способность классифицировать объекты по разным категориям, зависит от множества факторов.

В то же время причинная связь может устанавливаться и в другом направлении, от языка к мышлению: если ребенок на примитивном уровне понимает, что названия имеют отношение к категориям, то запоминание нового названия предполагает существование новой категории (Waxman & Hall, 1993); таким образом, название влияет на мышление ребенка, и наоборот.

Объем категорий

Какой же вид категорий ребенок формирует в первую очередь? Предположим, что ваш 2-летний ребенок, увидев дома кошку, говорит: «Это киска». Без сомнения, вы будете довольны, что ребенок назвал животное правильным словом. Но это предложение само по себе не сообщает о значении слова, которое использовал ребенок. Что значит для ребенка слово «киска»? Думает ли он, что это слово употребляется только для этого конкретного подвижного зверька? Или он считает, что это слово подходит для всех покрытых мехом созданий, всех четвероногих, всех с заостренными ушками или каких-либо еще?

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Дети, воспитывающиеся в атмосфере двуязычия

Все, что я говорила до сих пор о раннем речевом развитии, относится к самой распространенной ситуации, когда ребенок осваивает *один-единственный* язык. Но что происходит с детьми, которые с самого рождения воспринимают два языка или более? Насколько комфортно себя чувствует ребенок? И как родители могут облегчить этот процесс? По крайней мере, два важных практических вопроса сопутствуют теме двуязычия.

- Следует ли родителям, которые говорят на разных языках, пытаться учить своих детей сразу двум языкам или в таком случае они только запутают ребенка и сделают процесс овладения любым языком сложнее? Как лучше всего поступить в этой ситуации?
- Если ребенок поступает в школу без знания того языка, на котором ведется преподавание в школе, то каким наиболее оптимальным способом выучить второй язык?

Овладение двумя языками одновременно

Родителям не стоит тревожиться, если их ребенок с самого рождения воспринимает два или более языков. Одновременное восприятие двух языков обычно несколько замедляет процесс запоминания слов и построения первых предложений, при этом ребенок сначала может «смешивать» слова или грамматику двух языков в некоторых предложениях (Genesee, 1993). Однако после этого начального замедленного периода дети быстро достигают уровня развития сверстников, воспитывающихся в монопольной атмосфере, и к 2 или 3 годам способны легко переключаться с одного языка на другой.

Специалисты считают, что самым лучшим способом помочь ребенку овладеть двумя языками является общение с ним на двух языках с самого рождения, особенно если оба языка исходят из различных источников. Например, если родной язык мамы английский, а папы — итальянский, маме лучше говорить с младенцем/маленьким ребенком только на английском, а папе — только на итальянском. Если оба родителя разговаривают с ребенком на двух языках или смешивают их в своей собственной речи, ситуация усложнится и речевое развитие ребенка будет замедленным (McLaughlin, 1984). Ребенок также может освоить два языка, если на одном языке разговаривают дома, а на другом — в дневном воспитательном учреждении или в других условиях вне дома, например во время игры со сверстниками.

Двуязычное обучение

Для многих детей необходимость изучать два языка становится актуальной только в школьные годы. В настоящее время в Соединенных Штатах насчитывается 2,5 миллиона детей школьного возраста, для которых английский язык не родной (Hakuta & Garcia, 1989). В Калифорнии 19% всех детей, обучающихся в общественных школах, разговаривают на испанском и владеют английским языком в ограниченном объеме. Какой способ обучения второму языку будет самым оптимальным при условии одновременного изучения основных школьных предметов, таких как математика и чтение? Позвольте мне описать варианты обучения в школах Соединенных Штатов (Rossell & Baker, 1996).

Самое большое распространение в Соединенных Штатах получило **двуязычное образование**, суть которого состоит в том, что во время первых двух или трех лет обучения уроки по

чению, письму и основным школьным предметам (социальные дисциплины, естественнонаучные и др.) проводятся на родном языке ребенка. Затем дети в течение нескольких лет постепенно переходят полностью на английский язык. Гораздо меньше детей участвуют в программах, в которых английский язык является вторым языком. Дети проводят большую часть дня в обычных классах среди англоговорящих детей, но затем в течение 1–2 часов специально изучают английский язык в отдельных классах с другими детьми, имеющими ограниченные знания английского.

Третий вариант — это **структурированное погружение**, в котором все дети в классе разговаривают на родном, не английском языке, а учитель говорит как на английском, так и на родном языке детей. В этих классах основные дисциплины преподаются на английском языке, но в таком темпе, чтобы дети могли понимать, причем учитель переводит только в самых необходимых случаях.

И наконец, вариант **естественного погружения**, который иногда называют подходом «плыви или тони», когда не владеющий английским языком ребенок просто зачисляется в обычные классы, где преподавание ведется только на английском и не обеспечивается специальной поддержкой или дополнительными занятиями.

Единственным способом установить самый лучший вариант обучения, является проведение исследований, в которых детей отбирают в случайном порядке в различные виды программ и затем наблюдают в течение определенного времени. Кристина Россел и Кейт Бэйкер (Rosell & Baker, 1996) в своем недавнем подробном обзоре всех контрольных сравнительных исследований отмечают, что двуязычное обучение не более эффективное, чем естественное, или структурированное, погружение. Так, по параметру беглости чтения на английском языке школьники, участвующие в программах структурированного погружения, получили результаты намного выше, чем обучающиеся по традиционным программам двуязычного обучения или тем программам, где английский — второй язык обучения. Россел и Бейкер сделали вывод о том, что самым лучшим вариантом обучения является структурированное погружение, что приближается к программам, использующимся в Канаде. Обратите внимание на то, что такая программа невыполнима в том случае, если в числе других учащихся находятся несколько детей, говорящих на разных языках. В таких случаях единственный вариант обучения — естественное погружение.

Спешу добавить, что экспериментальные данные в этой области чрезвычайно беспорядочны, а итоговые результаты полны противоречий (Crawford, 1991; Goldenberg, 1996; Rosell & Baker, 1996). Многочисленные исследователи, опираясь на существующие экспериментальные данные, приходят к разным заключениям, и подавляющее большинство педагогов продолжают придерживаться варианта традиционного двуязычного обучения.

И наконец, обратите внимание на тот факт, что даже самая лучшая программа не будет эффективной для тех детей, которые приходят в школу без хорошего уровня развития родного устного языка. При обучении чтению на любом языке от ребенка требуется довольно глубокое осознание структуры языка. Каждый ребенок с недостатком этого осознания, возникшего вследствие того, что он недостаточно слышал родную речь, или ему мало читали, или мало разговаривали с ним в младенческом и дошкольном возрасте, будет испытывать трудности в обучении чтению вне зависимости от того, на каком языке, родном или английском, проходят занятия.

Чтобы понять, какой вид класса или категории создал ребенок, надо обратиться к другим животным или объектам, которых ребенок также называет «киской». То есть необходимо выяснить, каков *объем* этой категории в речи ребенка? Если ребенок создал категорию «киска», которая имеет в основе признак меха, тогда собаки, а возможно, и овцы также будут называться «киской». Если основной признак — наличие хвоста, тогда некоторые породы бесхвостых кошек могут быть исключены из категории «киска». Или, возможно, ребенок использует слово «киска» только для той кошки, которая живет в семье, или только для домашних кошек. В таком случае категория становится очень узкой. Основной вопрос для исследователей состоит в том, склонны ли маленькие дети использовать слова в узком смысле или широком смысле, или точнее, склонны ли они расширять смысловые границы или чрезмерно сужать их?

Исследования свидетельствуют о том, что на первых этапах, особенно до словарного скачка, наиболее характерно сужение смысловых границ (Harris, 1992), что указывает на то, что сначала дети думают о словах как о принадлежащих только одному объекту, а не как о названиях для категорий. Однако после того, как произошел словарный скачок, ребенок, по-видимому, начинает понимать, что слова соответствуют категориям, и в его речи начинает преобладать расширение смысловых границ. На этом этапе мы чаще слышим слово «кошка» в отношении собак или гвинейских свинок, чем использование этого слова только для одного животного или для небольшого количества животных или объектов (Clark, 1983). Все дети демонстрируют расширение смысловых границ, но каждый ребенок создает собственные уникальные категории. Один ребенок, которого наблюдала Ив Кларк, использовал слово «мяч» не только в отношении игрушечных мячей, но также и для обозначения редиски и каменных шаров у входа в парк. Другой ребенок использовал слово «мяч» для обозначения яблок, винограда, яиц, тыквы и язычка колокольчика (Clark, 1975).

Явление расширения смысловых границ может сообщить нам об особенностях детского мышления, например о том, что дети создают широкие классы. Однако лингвисты, в том числе и Ив Кларк, напоминают нам, что часть затруднений ребенка состоит в простом незнании многих слов.

Так, ребенок, желающий привлечь внимание к лошади, может не знать слово «лошадь» и поэтому говорит «собака». Таким образом, расширение смысловых границ может возникать из желания общаться и вовсе не означать, что ребенок не способен проводить различия внутри класса (Clark, 1987). Когда ребенок запоминает отдельные названия для различных подтипов подвижных четвероногих созданий, он прекращает расширять смысловые границы.

Словесные ограничения

Другим предметом горячих дебатов среди лингвистов за последние годы служит следующий фундаментальный вопрос: как ребенок понимает, к какой части явления может относиться слово? Классический пример: ребенок видит коричневую собаку, бегущую по траве с костью в зубах. Взрослый показывает на собаку и говорит: «собачка». Предполагается, что из этого указания ребенок поймет, что слово «собачка» относится к животному, а не к «бегущая», «кость», «собака плюс кость»,

«коричневое», «уши», «трава» или любым другим комбинациям элементов в данной ситуации.

Многие лингвисты предполагают, что ребенок может справиться с этой чрезвычайно сложной задачей только в том случае, если он способен оперировать врожденными допущениями, или **ограничениями** (Golinkoff et al., 1994; Waxman & Kossowski, 1990; Woodward & Markman, 1998). Например, ребенок может обладать врожденным допущением того, что слова относятся к целым объектам, а не их частям или атрибутам. Это называется *ограничением целого объекта*. *Взаимоисключающее ограничение* приводит ребенка к допущению о том, что объекты будут иметь только одно название.

Другое близкое ограничение — это *принцип контраста*, т. е. допущение о том, что каждое слово имеет различное значение. Таким образом, если используется новое слово, оно должно относиться к другому объекту или другому аспекту объекта (Clark, 1990). Например, в часто цитируемом раннем исследовании Карей и Бартлетт (Carey & Bartlett, 1978) описано, как прерывали игру 2- и 3-летних детей, указывая на два подноса и сообщая: «Принеси мне хромированный поднос, не красный, а хромированный». Дети уже знали слово *красный*, но им было неизвестно слово *хромированный*. Тем не менее большинство детей были способны выполнить просьбу и принести не красный поднос. Более того, через неделю половина детей помнили, что слово *хромированный* относится к цвету и что цвет был «не красный». Таким образом, они поняли значение слова по контрасту.

Первые приверженцы концепции ограничений считали ограничения врожденными, т. е. определенным образом встроенными в структуру мозга. С другой стороны,



Если во время наблюдения за животными отец говорит *гусь*, каким образом мальчик понимает, что гусь означает животное, а не «белый», «мусор», «гагага» или какие-либо другие признаки? Фактически, в этом случае, как и в большинстве других, ребенок сначала показывает, а уже после этого отец называет слово, что значительно облегчает задачу

со временем ребенок усваивает несколько принципов (Merriman, 1991; Merriman & Bowman, 1989). Например, Каролин Мервис и Джаклин Бертран (Mervis & Bertrand, 1994) обнаружили, что не все дети в возрасте 16–20 месяцев используют принцип ограничения при запоминании названия нового для них объекта. Исследование показало, что у тех детей, которые использовали этот принцип, также отмечался более объемный словарный запас, при этом они были более успешны в сортировке объектов по группам. Полученные данные свидетельствуют о том, что ограничения могут быть чрезвычайно полезными для быстрого запоминания слов, но, с другой стороны, они могут быть *продуктом* когнитивно/речевого развития, а не врожденной склонности к этому.

Еще более веский аргумент против понятия врожденных ограничений мы можем обнаружить в работе Катрин Нельсон (Nelson, 1988), которая указывает на то, что ребенок редко сталкивается с ситуацией, в которой взрослый нечетко показывает на что-либо и называет слово. Гораздо чаще родители следуют за ребенком, называя объекты, с которыми ребенок уже играет или на которые указывает (Harris, 1992). Фактически, если родители часто дают названия объектам, следуя за потребностями ребенка, их дети овладевают языком быстрее (Dungam et al., 1993; Harris, 1992). Другие теоретики также подчеркивают, что дети слышат новые слова в ситуациях, насыщенных стимулами и подсказками, включая выражение лица родителей, расстановку акцентов в их словах и общий контекст, в котором называется новое слово, что помогает детям понять, к чему конкретно могут относиться слова (Akhtar et al., 1996; Samuelson & Smith, 1998). Если это описание верно, тогда ребенок не *нуждается* в коллекции ограничений освоения новых слов.

Использование языка: общение и самоконтроль

Существует и третий аспект речевого развития детей — это *способ использования* детьми речи как для общения с окружающими (**прагматический аспект речи**), так и для регуляции своего собственного поведения. Когда дети начинают понимать, какой стиль речи использовать в специфических ситуациях? В какой момент они осваивают «правила» ведения беседы, например необходимость соблюдать очередность?

Прагматический аспект речи. Похоже, что дети осваивают прагматический аспект речи в очень раннем возрасте. Например, уже в 18 месяцев во время разговора с родителями дети демонстрируют паттерны глазного контакта, присущие взрослым: они смотрят на человека, который говорит, периодически посматривают на него, когда наступает их очередь говорить, и затем снова смотрят на слушателя, подавая сигнал, что они скоро закончат говорить (Rutter & Durkin, 1987).

Более того, ребенок уже в 2 года приспособливает форму своей речи к той ситуации, в которой находится (об этом я уже говорила в главе 6, рассуждая о детском эгоцентризме). Ребенок может сказать «дай мне» другому ребенку, когда он берет его чашку, но «еще молока» — взрослому. У детей постарше речь еще более адаптирована к слушателю: 4-летние дети, разговари-

Вопрос для размышления

Узнали этот паттерн? В следующий раз во время беседы понаблюдайте за собой и своим партнером — действительно ли это так?

вая с 2-летними, пользуются более простым языком, чем в разговоре со взрослыми (Tomasello & Mannle, 1985); первоклассники дают более подробные объяснения незнакомому человеку, чем другу (Sonnenschein, 1986) и более вежливо разговаривают со взрослыми и незнакомыми людьми, чем со сверстниками. Все перечисленные особенности выражены у пятиклассников еще в большей степени. Таким образом, с очень раннего возраста, возможно, с самого начала, речь ребенка предназначена для общения, и ребенок приспособливает форму своей речи для того, чтобы улучшить коммуникацию.

Речь и самоконтроль. Дети используют речь, чтобы контролировать или отслеживать свое собственное поведение. Эту «приватную речь», которая может состоять из фрагментов предложений, бормотания или самоприказов, можно наблюдать уже в самом начале развития речи ребенка. Например, самостоятельно играющие 2- или 3-летние дети дают сами себе инструкции или комментируют свои действия, например: «нет, не так», «я положу туда» или «положу это» (Furrow, 1984).

Пиаже называл эту речь *эгоцентрической*, но Выготский считал эту позицию ошибочной и настаивал на том, что во время приватной речи ребенок разговаривает с самим собой с целью управления поведением. Он считал, что использование речи для самоконтроля занимает центральное место во всем когнитивном развитии.

Вопрос для размышления

А вы когда-нибудь пользовались «приватной речью» вслух? Используете ли вы ее чаще, когда сталкиваетесь со сложной задачей? Каким образом вам помогает нашептывание или проговаривание вслух?



20-месячная Клара уже знает множество социальных правил о пользовании языком, включая правила о том, кто на кого должен смотреть во время разговора

У маленьких детей речь с целью самоконтроля всегда «произносится вслух». У старших детей речь слышна только тогда, когда ребенок сталкивается с трудной задачей; в других ситуациях она уходит «в подполье». Например, из главы 6 вы можете вспомнить наблюдения Флавелла, обнаружившего, что младшие дети в начальной школе сами себе проговаривают перечень слов, когда пытаются их запомнить; у 9- или 10-летних детей это явление отмечается гораздо реже (Bivens & Berk, 1990). Если мы объединим эти экспериментальные данные с методом информационной переработки, о которой я говорила в главе 6, то начинает складываться впечатление, что ребенок использует речь для того, чтобы напомнить себе о новой или сложной стратегии переработки информации; когда же стратегия начинает легко воспроизводиться и более гибко использоваться, проговаривание вслух больше не требуется. Данная интерпретация находит поддержку в интересном наблюдении, свидетельствующем о том, что и взрослые проговаривают вслух ход решения проблемной ситуации, когда сталкиваются с особенно трудными задачами.

Даже этот краткий экскурс в исследования детской речи указывает на то, что исчерпывающее изучение развития речи требует знаний о когнитивном развитии и социальных навыках ребенка. Лойс Блум, один из выдающихся теоретиков и исследователей речи детей, считает, что «дети осваивают язык, в первую очередь, потому, что они стараются... разделить чувства и мысли с другими людьми» (Bloom, 1993, p. 245). Ребенок с самого рождения способен передавать чувства и мысли посредством выражения лица, а позже и жестами. Но жесты и лицевая экспрессия — несовершенные средства коммуникации; речь гораздо более эффективна. Этот аргумент еще раз напоминает нам о том, что ребенка нельзя разделить на отдельные блоки под названием «физическое развитие», «социальное развитие» и «речевое развитие», на самом деле он является согласованной интегральной системой.

Анализ речевого развития

Если даже описать речевое развитие сложно, то проанализировать его еще труднее. Действительно, анализ способа освоения ребенком языка оказался одной из самых сложных и трудных задач в психологии развития. Это может быть удивительным для вас, поскольку я подозреваю, что большинство из вас просто считает само собой разумеющимся тот факт, что ребенок учится говорить, воспринимая ту речь, которую слышит. Что же в этом волшебного или сложного? Однако чем больше вы размышляете об этом процессе, тем более удивительным и загадочным он становится.

Как указывает Стивен Пинкер (Pinker, 1987), существует большой разрыв между тем, что ребенок слышит в речи окружающих, и той речью, которой он в конечном итоге пользуется. Речь окружающих состоит из набора предложений, сообщаемых ребенку с определенной скоростью, интонацией и ударением. Предложения произносятся в присутствии объектов или явлений, при этом слова следуют в особом порядке.

Все, что может быть полезным и даже существенным и что ребенок должен усвоить из этой внешней речи, не меньше чем набор правил *построения* предложений.

Как же ребенок совершает этот подвиг? Существует несметное количество теорий. Позвольте мне начать с той стороны теоретического континуума, на котором находится фактор воспитания.

Имитация и подкрепление

Самые первые теории речевого развития основаны либо на теории научения, либо на идее здравого смысла, суть которой состоит в том, что ребенок овладевает языком через имитацию. Очевидно, что имитация играет определенную роль, поскольку ребенок учит тот язык, который слышит. От лепета ребенок переходит к произношению звуков речи, которую он воспринимает; дети имитируют те предложения, которые слышат; они учатся говорить с акцентом своих родителей. Более того, те дети, которые быстрее имитируют взрослого, когда он произносит новые слова, также демонстрируют более стремительный рост словарного запаса в первый год или первые два года активного овладения речью — все это говорит о том, что имитация является важной составляющей этого процесса (Masur, 1995).

Новейшие теории влияния окружающей среды: беседа с ребенком

Все же кажется очевидным, что речевое общение взрослого с ребенком должно играть *определенную* роль в процессе речевого развития. На простейшем уровне нам известно, что если родители часто разговаривают с детьми, регулярно им читают и используют в своей речи широкий спектр слов, то их дети начинают раньше говорить, набирают более объемный словарный запас, используют в речи более сложные предложения и быстрее учатся читать по достижении школьного возраста (Hart & Risley, 1995; Huttenlocher, 1995; Snow, 1997). Таким образом, качество языка, который слышит ребенок, является существенным фактором.

Более того, похоже, что те дети, с которыми в первые годы жизни мало разговаривали или речевое окружение которых было лишено разнообразия, не приобретают достаточного словарного запаса в более позднем возрасте. Этот факт иллюстрируют экспериментальные данные, приведенные в табл. 8.4, которые получены в результате Национального лонгитюдного обследования молодежного рынка труда. Двенадцатилетнее лонгитюдное исследование большой выборки молодых женщин в Соединенных Штатах началось, когда женщины еще были подростками. В табл. 8.4 представлена информация о *детях* дошкольного возраста этих молодых женщин, а именно определяет процент детей, имеющих показатели по словарному запасу ниже 30 перцентилей. Тестирование проводилось при помощи самого распространенного метода изучения словарного запаса — теста словарного запаса в картинках (*PPVT*), описанного в табл. 7.1. Нам известно, что количество и качество устной речи ребенка зависит от материального уровня матери: бедные матери меньше разговаривают, меньше читают ребенку книги и употребляют менее сложные предложения. Данные, приведенные в табл. 8.4, свидетельствуют о том, что одним из возможных последствий этого для ребенка становится значительно более высокий риск бедного речевого развития.

Уже к 4 годам отмечаются существенные различия в словарном запасе между детьми из бедных и более состоятельных семей, и за школьные годы разрыв только

Таблица 8.4

Влияние бедности в семье на процент детей в возрасте от 4 до 8 лет, которые набрали ниже 30 перцентилей по тесту словарного запаса в картинках

Тип семьи	Количество случаев	Процент наблюдаемых детей	Отрегулированный процент*
AFDC (социальное пособие)	196	60%	52%
Бедная, но не на AFDC	116	47%	42%
Уровень выше бедности	659	27%	30%

* Процентные исчисления были статистически отрегулированы, чтобы исключить влияние различий по уровню образования родителей, семейной структуре, размеру семьи и возрасту, полу и этнической принадлежности ребенка.

(Источниџ: From «The circumstances and development of children in welfare families: A profile based in national survey data» by Zill, Moore, Smith, Stief, and Coiro, *Escape from poverty: What makes a difference for children*, P. L. Chase-Lansdale and J. Brooks-Gunn, eds., p. 45, Table 2.3. 1995 by Cambridge University Press. By Permission of Cambridge University Press)

увеличивается. Аналогично Кэтрин Сноу (Snow, 1997) обнаружила, что 4-летние дети, воспитывающиеся в бедности, используют более короткие и менее сложные предложения по сравнению со сверстниками из более состоятельных семей. Конечно, в эти различия вносит вклад множество факторов, но богатство и разнообразие той речи, которую слышит ребенок, чрезвычайно существенны. Из всех этих факторов, возможно, одним из решающих является недостаточное чтение родителей детям, как вы видите из текста «Исследования показывают», посвященного чтению детям.

Воркование. Помимо простого количества речи, обращенной к ребенку, качество речи родителей также может играть важную роль в освоении языка. В частности, мы знаем, что взрослые используют в общении с детьми особый вид очень простой речи, который изначально многими лингвистами назывался **воркованием**, а в настоящее время получил более научное название — **речь, адресованная ребенку**. Об этом речевом паттерне вы также читали в тексте «Культуры и контексты» в главе 1. Взрослые разговаривают с ребенком на высоких тонах и в более медленном темпе, чем они говорят между собой. Используются короткие и грамматически простые предложения с конкретными словами. Во время беседы с детьми родители используют многократные повторения, при этом минимально изменяя предложения («Где мячик? Ты не видишь мячик? Где мячик? Вот мячик!»). Также они могут по-

Вопрос для размышления

Представьте, что вы говорите с младенцем, которого держите на руках. Можете ли вы представить, как будете использовать «воркование»?

вторять предложения, построенные самим ребенком, но немного удлиняя их и используя более верные грамматические формы — этот паттерн называется *расширением* или *исправлением*. Например, если ребенок сказал: «Мама носок», мама может исправить: «Да, это мамин носок», если ребенок сказал: «Собачка не кушать», родители могут сказать: «Собачка не кушает».

Нам также известно, что дети уже через несколько дней после рождения могут отличить «воркование» от речи взрослых и что они предпочитают слушать «воркование» вне зависимости от того, какой голос они слышат, мужской или женский (Cooper & Aslin, 1994; Pegg et al., 1992). Данное предпочтение сохраняется даже тогда, когда «воркование» произносится на другом языке, отличном от того, на котором обычно говорят с ребенком. Например, Джанет Веркер и ее коллеги (Werker et al., 1994) установили, что английские и китайские младенцы предпочитают слушать «воркование» вне зависимости от того, на каком языке оно осуществляется, английском или катонийском (один из основных языков в Китае).

Похоже, что основное свойство «воркования», которое особенно привлекает детей, — это высота звука. Как только внимание ребенка привлечено этим особым тоном голоса, именно простота и повторяемость речи взрослого может помочь ребенку различить повторяющиеся грамматические формы.

Внимание детей, по-видимому, также привлекают исправленные предложения. Например, Фарар (Farrar, 1992) обнаружил, что 2-летний ребенок гораздо чаще имитировал правильную грамматическую форму после того, как он слышал исправление своего собственного предложения от мамы, чем в тех случаях, когда мама использовала ту же самую правильную грамматическую форму в своей обычной речи.

Экспериментальные исследования подтверждают важное значение исправлений взрослыми предложений ребенка. Дети, с которыми намеренно разговаривали, часто исправляя их предложения, быстрее осваивали правильные грамматические формы по сравнению с детьми, речь которых никогда не исправлялась (Nelson, 1977).

Звучит замечательно, не правда ли? Похоже, что тот язык, который слышит ребенок, очень важен, возможно, именно он формирует правильную речь ребенка. И все же эта теория освоения языка не лишена белых пятен. Ведь в нормальном разговоре родителей с детьми исправления встречаются относительно редко, в некоторых случаях почти отсутствуют. Однако дети все равно осваивают сложную грамматику, следовательно, тот вид обратной связи, который обеспечивают исправленные предложения, для большинства детей, скорее всего, не является основным источником информации о грамматике (Morgan et al., 1995). Кроме того, поскольку «воркование» во многих культурах отсутствует, то в них отсутствует, по-видимому, и «исправляющая» речь *вообще*. Например, Пий (Pye, 1986) не обнаружил признаков «воркования» в одной из культур майя. Исследования в Соединенных Штатах свидетельствуют о том, что частота «воркования» существенно снижается среди депрессивных матерей (Bettes, 1988). Тем не менее дети этих матерей осваивают язык. Таким образом, речь, адресованная младенцу, безусловно, полезна, но она не *обязательна* для речевого развития.

Теории влияния врожденных факторов

На другой стороне теоретического континуума находятся ученые, изучающие влияние врожденных факторов на речевое развитие ребенка, и они считают, что многое из того, что необходимо для освоения языка, уже «встроено» в организм. Ноам Хомский (Chomsky, 1965; 1975; 1986; 1988) и другие теоретики, стоявшие у истоков этой теории, были особенно поражены двумя явлениями: экстремальной сложностью

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

О важности совместного чтения

Ряд исследований, проведенных Г. Дж. Уайтхёрстом и его коллегами, предоставляет серьезные доказательства значимости окружающей среды для раннего речевого развития ребенка. В своем первом исследовании (Whitehurst et al., 1988) они предложили группе родителей читать своим детям иллюстрированные книги и взаимодействовать с ними во время чтения специальным способом, используя технику, которую Уайтхёрст назвал *диалоговым* чтением. Родителей специально обучали задавать такие вопросы, на которые невозможно ответить только простым указанием. Например, мать во время чтения книги о Винни Пухе могла сказать: «Вот Иа, что же с ним происходит?» или, указывая на какой-нибудь предмет, изображенный на иллюстрации в книге, один из родителей мог спросить: «Как это называется?» Или мама могла задать вопрос о герое истории, например: «Как ты думаешь, случится ли что-нибудь с котенком?» Другую группу родителей поощряли читать своим детям, но не давали никакой специальной инструкции о том, как читать. Через месяц дети в экспериментальной группе демонстрировали более значительный прирост словарного запаса по сравнению с детьми из контрольной группы.

К настоящему моменту Уайтхёрст повторно провел это исследование в дневном воспитательном учреждении для детей из бедных семей в Мехико и Нью-Йорке (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994) и в большом количестве групп программы «Начало пути» (Whitehurst et al., 1995). В ходе исследования в Мехико одна воспитательница дневного воспитательного центра обучилась диалоговому чтению. Затем она читала с каждым из десяти

задачи, которую ребенок должен выполнить, и очевидное сходство в этапах и стадиях детского речевого развития у всех детей, говорящих на разных языках.

Современные кросс-языковые сравнения делают очевидным следующее: чем больше существует различий, тем раньше они появляются, — это подтверждено целым рядом экспериментальных данных, которые я привела выше в тексте «Культуры и контексты». Тем не менее теории врожденных факторов все еще действуют, развиваются и получают растущее признание.

Дан Слобин (Slobin, 1985a; 1985b), один из особенно значительных теоретиков влияния врожденных факторов, предположил наличие базовых способностей изучения языка у любого ребенка и изложил ряд фундаментальных *рабочих принципов*. Согласно теории Слобина, как новорожденные запрограммированы на «правила зрительного восприятия», точно таким же образом младенцы и дети запрограммированы на «правила слухового восприятия».

В предыдущих главах вы уже много раз сталкивались с экспериментальными данными, согласующимися с этим утверждением. Вы уже знаете, что с раннего возраста дети фокусируются на конкретных звуках и слогах в потоке окружающих их звуков, обращают внимание на звуковой ритм, предпочитают «воркование», т. е. речь определенного паттерна. Слобин также предположил, что дети запрограммированы природой на то, чтобы обращать внимание на начало и конец цепочек звуков, а также на ударные звуки. Эта гипотеза получила экспериментальное подтверждение (Morgan, 1994). В совокупности эти рабочие принципы могут помочь объяснить некоторые особенности первой грамматики у детей. Например, в английском языке ударными словами в предложении обычно служат глагол и существитель-

2-летних детей по 10 минут ежедневно в течение 6 или 7 недель. Дети из контрольной группы в том же самом дневном центре ежедневно проводили то же количество времени с тем же самым учителем, но вместо чтения рисовали или мастерили. В конце эксперимента дети, с которыми занимались чтением, получили более высокие оценки по словарному запасу в нескольких стандартизированных тестах, при этом они использовали более сложную грамматику, когда разговаривали с другими взрослыми помимо воспитателя.

В исследованиях Уайтхёрста, проведенных в Соединенных Штатах в дневном центре и в группах программы «Начало пути», специальным чтением с детьми занимались либо их учитель, либо мама и учитель одновременно, тогда как в контрольной группе дети взаимодействовали с сотрудниками дневного центра или учителями обычным образом. В обоих исследованиях дети, которые участвовали в диалоговом чтении, демонстрировали значительно больший прирост словарного запаса, чем дети в контрольной группе, и этот прирост носил долговременный характер.

Аналогично Кэтрин Крейн-Торесон и Филип Дейл (Crain-Thoreson & Dale, 1995) установили, что могут существенно улучшить речевые навыки у детей с задержкой речевого развития, обучая либо родителей, либо учителей особому способу чтения.

Тот факт, что мы располагаем доказательствами одинакового воздействия чтения на двух разных языках, в двух разных культурах, в ходе занятий детей с учителями и родителями, с детьми из бедных семей и семей среднего класса и с детьми с задержкой речевого развития, делает абсолютно убедительным тот аргумент, что богатое интерактивное общение между взрослым и ребенком играет важную роль в стимуляции речевого развития ребенка.

ное — именно эти слова англоговорящие дети используют в своих первых предложениях. С другой стороны, в турецком языке ударение падает на приставки и суффиксы, и дети, постигающие турецкий язык, очень рано осваивают и суффиксы, и приставки. Эти паттерны имеют смысл, если мы допустим, что запрограммированным правилом является не «использование глаголов», или «использование существительных», или «использование приставок», а «акцент на ударные звуки».

Поскольку эта модель согласуется с растущим количеством информации о врожденных перцептивных умениях и способностях к переработке информации, это логическое построение является веским аргументом в их поддержку.

Данный теоретический взгляд не единственный. В частности, некоторые теоретики настойчиво утверждают, что важны не врожденные склонности или действующие принципы, а *устройство* детского языка как части более широкого процесса когнитивного развития. С этой точки зрения, ребенок — «маленький лингвист», прилагающий формирующиеся когнитивные процессы к проблеме освоения языка и находящийся в поисках закономерностей и паттернов (Tomasello & Brooks, *in press*).

Теории конструктивизма

Один из выдающихся представителей этой точки зрения Мелисса Боуэрманн высказывает следующую идею: «Когда у ребенка начинает формироваться речь, это не значит, что возникают новые значения. Скорее, речь используется для выражения только тех значений, которые ребенок уже сформировал независимо от языка» (Bowerman, 1985, p. 372). Еще один сторонник данной теории, Лоис Блум,

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Общее и различное в раннем речевом развитии детей

В первые годы исследований речевого развития детей лингвисты и психологи были сильно удивлены очевидным сходством первых этапов освоения языка у детей, говорящих на различных языках. Вы уже познакомились с некоторыми экспериментальными данными, подтверждающими это утверждение, в предыдущем тексте «Культуры и контексты», в котором была представлена сравнительная таблица, иллюстрирующая сходство первых слов у детей. Исследования самых разнообразных языков, в том числе, турецкого, сербо-хорватского, венгерского, иврита, японского и новогвинейского, языка, имеющего название калули, а также немецкого и итальянского, выявили и другие важные сходные черты первых этапов развития речи у детей.

- Доречевая стадия идентична во всех языковых сообществах. У всех детей отмечается гуление, затем лепет; все дети понимают речь раньше, чем они способны говорить; дети во всех культурах начинают произносить первые слова примерно в 12 месяцев.
- Во всех языковых сообществах, исследованных до сих пор, стадия однословных предложений предшествует стадии двусловных. Двусловные предложения появляются примерно с 19-месячного возраста.
- Во всех языках, исследованных до сих пор, предлоги, обозначающие местоположение, появляются строго в одинаковом порядке. В первую очередь дети осваивают такие предлоги, как «в», «на», «под» и «за». Затем ребенок запоминает слова «впереди» и «сзади» (Slobin, 1985a).
- Дети уделяют больше внимания окончанию слов, чем их началу, поэтому они сначала осваивают суффиксы, а затем приставки.

В то же время благодаря кросс-лингвистическим сравнениям мы можем видеть, что первые предложения детей не настолько похожи, как полагали первые теоретики влияния врожденных факторов. Например:

- Специфический порядок слов, которые использует ребенок в первых предложениях, не одинаков у детей, осваивающих разные языки. В некоторых языках распространена последовательность существительное—глагол; в других можно услышать последовательность глагол—существительное.
- Особо нужно сказать о флексиях: в разных языках флексии осваиваются в разном порядке. Так, японские дети очень рано начинают пользоваться особым видом маркера, названным *прагматическим* маркером, который сообщает информацию о чувствах или контексте. Например, в Японии слово [йо] используется в конце предложения, когда говорящий выражает слушателю несогласие; слово [не] используется, когда говорящий ожидает получить одобрение или согласие. Японские дети начинают пользоваться этими маркерами очень рано, гораздо раньше, чем дети, говорящие на других языках, начинают использовать флексии.
- Самыми удивительными языками являются те, в которых отсутствует стадия двухсловных предложений, не содержащих флексий. Например, дети, изучающие турецкий язык, уже к 2 годам используют практически полный набор глагольных и именных флексий и никогда не проходят через стадию использования предложений без флексий. Их речь простая, но, со взрослой точки зрения, лишена неграмматических форм (Aksu-Koc & Slobin, 1985; Maratsos, 1998).

Очевидно, что любая теория освоения языка должна освещать как общие черты, так и многочисленные различия речевого развития у детей, воспитывающихся в разных культурах.

придерживается более широких взглядов: он считает, что цель ребенка с самого начала речевого развития — общаться, разделять свои представления и идеи, и потому он пытается сделать все возможное при помощи жестов или слов, которыми владеет, и учит новые слова, если они могут помочь ему выразить мысли и чувства (Bloom, 1933; 1997).

В поддержку этого аргумента можно привести следующее наблюдение: именно дети, а не матери, выступают инициаторами большинства словесных дискуссий (Bloom, 1997). Существуют и более серьезные доказательства, полученные из исследований, выявляющих связи между достижениями в развитии языка и более широким когнитивным развитием ребенка. Так, «символическая» игра, в ходе которой ребенок изображает, например, что пьет из пустой чашки, и имитация звуков и жестов появляются примерно в то же время, что и первые слова. То есть можно предположить появление широкого «символического» понимания, которое отражается в нескольких видах деятельности. У детей с выраженной задержкой речевого развития символическая игра и подражание также обычно появляются с отставанием (Bates et al., 1987; Ungerer & Sigman, 1984).

Второй пример относится к более позднему возрасту: приблизительно в тот же период, когда появляются двухсловные предложения, мы также можем видеть, как ребенок в своей игре-притворстве начинает объединять различные жесты в одну последовательность, например наливая воображаемую жидкость, выпивая ее и затем вытирая рот. Те дети, которые раньше других демонстрируют подобную последовательность в своей игре, также в числе первых начинают использовать предложения, состоящие из двух и более слов (McCune, 1995; Shore, 1986).

Несмотря на то что тесные связи между речью и когнитивным функционированием производят сильное впечатление, интересные доказательства, противоречащие этой теории, получены из недавних исследований детей с синдромом Вильямса, генетического нарушения, которое приводит к умственной отсталости. Дети и взрослые с синдромом Вильямса, как и с синдромом Дауна, характеризуются общими отклонениями в большинстве аспектов когнитивного функционирования: показатели их *IQ* варьируют в диапазоне от 50 до 60 баллов. Но в отличие от детей с синдромом Дауна дети с синдромом Вильямса отличаются хорошими речевыми навыками — широким словарным запасом и сложной грамматикой. Они медленно запоминают слова в первые годы, но как только их словарный запас достигает обычной «критической массы» в несколько тысяч слов, развитие грамматики продолжается нормальными темпами. Несмотря на то что в конечном итоге речевые навыки — и понимание речи, и непосредственно речь — все же имеют отклонения, эти навыки гораздо ближе к норме по сравнению с невербальным интеллектом (Karmiloff-Smith et al., 1997; Maratsos, 1998; Mervis et al., 1995; Wang & Bellugi, 1993). Очевидно, что у этих детей связь между общим когнитивным развитием и речевым развитием весьма слабая, что вступает в явное противоречие с моделью Боуэрман.

Таблица 8.5 кратко излагает ряд альтернативных теорий, поэтому вы можете с максимальной ясностью видеть различия между ними. С моей точки зрения, на данном этапе нет необходимости выбирать между подходами Слобина и Боуэрман. Оба подхода могут быть верными. Сначала ребенок может опираться на врожденные действующие принципы, которые привлекают его внимание к важным компонентам

Таблица 8.5

Обзор теорий речевого развития

Теории	Доказательства в поддержку	Доказательства против
Теория подражания	Ребенок учится тому языку, который он слышит, включая местный акцент; дети, которые больше подражают, быстрее расширяют объем словарного запаса	При конструировании предложений ребенок часто образует паттерны, которые он не слышал от взрослых
Теория подкрепления	Когда ребенок говорит четко, он получает позитивное подкрепление, поскольку чаще добивается желаемого	Родители редко используют явное подкрепление для того, чтобы обучить ребенка языку; несмотря на это, дети осваивают некоторые грамматические формы с небольшим количеством ошибок, и их не приходится исправлять или подкреплять
Другие теории влияния факторов окружающей среды	Дети, с которыми чаще разговаривают, обладают более объемным словарным запасом и быстрее осваивают грамматику; в развитии грамматического строя языка детям помогают исправления и дополнения взрослыми предложений ребенка	Дети, которых не исправляют или которые не слышат «воркования», тем не менее овладевают языком
Теория влияния врожденных факторов	С рождения дети обладают склонностями к тем аспектам речи, на которые они обращают внимание; в более позднем возрасте дети, по-видимому, оперируют ограничениями словесных значений; первые стадии речевого развития очень похожи вне зависимости от осваиваемого языка	Формирование первых грамматических форм имеет больше отличий в разных языковых сообществах, чем полагали некоторые теории влияния врожденных факторов; некоторые ограничения словесных значений приходят с опытом, а не заложены к моменту рождения
Теория конструктивизма	Определенные аспекты речевого развития появляются только тогда, когда ребенок развил более общие когнитивные способности, например общую способность «объединять» жесты в одну последовательность, что предваряет появление двухсловных предложений	Невозможно игнорировать доказательства врожденных «оперантных принципов» в раннем младенчестве

воспринимаемой речи. Затем ребенок перерабатывает эту информацию согласно исходным (возможно, врожденным) стратегиям или схемам. Далее он модифицирует эти стратегии или правила, когда получает новую информацию, например приходя к пониманию некоторых ограничений в значении слов. В результате ре-

бенок формирует ряд правил для понимания и построения языка. Сходства, которые мы видим у детей в период раннего конструирования языка, объясняются тем, что все дети обладают одинаковыми исходными принципами переработки информации и большинство детей воспринимают очень похожую речевую продукцию от окружающих. Но когда ребенок становится старше, речевое развитие совпадает в меньшей степени и протекает по менее сходным направлениям, поскольку языки отличаются друг от друга.

Лингвисты и психологи, объединив основные теории, существенно продвинулись вперед в изучении языка. В настоящее время мы уже знаем гораздо больше о том, как *не нужно* анализировать язык, но мы еще не нашли ответ на самый важный вопрос. Тот факт, что дети за немыслимо короткое время обучаются гибко и эффективно пользоваться своим родным языком, во многом остается чудом и загадкой.

Индивидуальные различия в речевом развитии

Я описала усредненные последовательности речевого развития, но скорость, с которой дети овладевают речевыми навыками, может широко варьировать. Также можно отметить не менее важные различия по стилю.

Различия в темпах речевого развития

Одни дети начинают произносить отдельные слова в 8 месяцев, другие не раньше 18; некоторые дети не употребляют двухсловные предложения до 3 лет или даже позже. На рис. 8.4 вы можете очень четко увидеть диапазон нормальных вариаций в конструировании предложения, выявленный в ходе наблюдения за 10 детьми, участвующими в лонгитюдном исследовании. Этот диапазон отражает среднюю длину предложения, называемую лингвистами **значимой длиной высказывания** (*mean length of utterance — MLU*). Еве, Адам и Сара наблюдались Роджером Брауном (Brown, 1973); Джейн, Мартин и Бен (все дети — афроамериканцы) — Ирой Блейк (Blake, 1994); и Эрик, Гиа, Катрин и Петер — Лоизом Блумом (Bloom, 1991). Я провела линию на графике на уровне *MLU*, который обычно означает переход от простых предложений без флексий к предложениям с более сложными формами. Как вы видите, Еве была самой первой, она совершила этот переход примерно в 21 месяц; тогда как Адам и Сара перешагнули через этот рубеж примерно на год позже. Данные вариации находят подтверждение в гораздо более крупном срезом исследовании Фенсона, который изучил более 1000 детей, опираясь на описания речевого развития детей родителями. В этой группе самый ранний возраст, в котором родители отметили появление более сложных предложений, был примерно 22 месяца, средний возраст соответствовал 27 месяцам. Однако четвертая часть детей из выборки не достигли указанного уровня даже к 30 месяцам (Fenson et al., 1994).

Следует подчеркнуть, что более половины детей, которые начинают говорить позже, в конце концов догоняют сверстников. Контингент детей, которые не догоняют сверстников, преимущественно состоит из детей, у которых также недостаточно развит навык восприятия речи (Bates, 1993; Thal et al., 1991). Эта группа отстает в речевом развитии и, возможно, в когнитивном развитии в целом. В практическом смысле это означает следующее: если ваш ребенок или ребенок, с которым

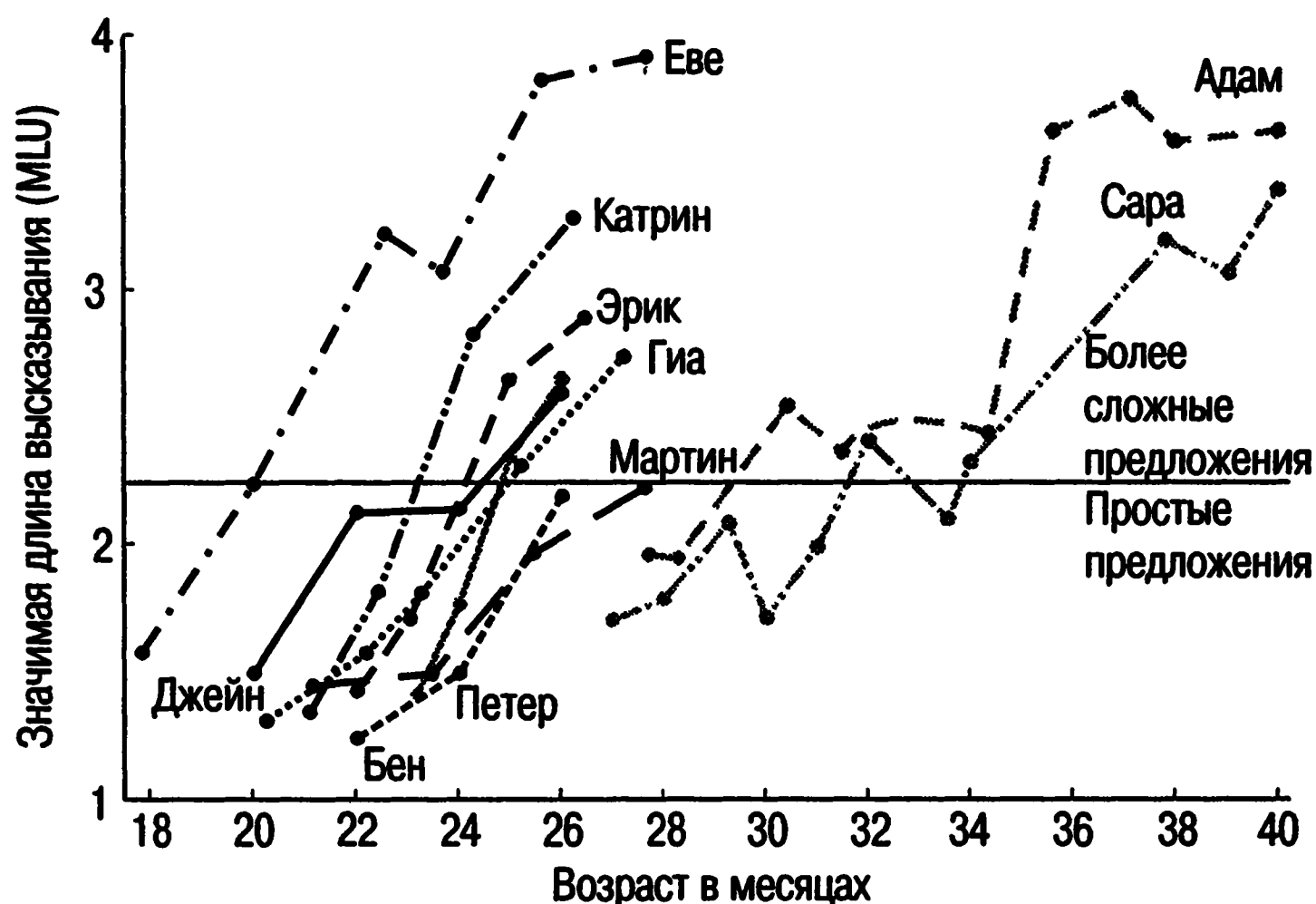


Рис. 8.4. На этом рисунке отражены кривые речевого развития 10 детей, которые наблюдались тремя лингвистами. Дети перешли от использования простых однословных и двухсловных предложений к более сложным предложениям в разном возрасте

(Источник: Adapted from *A First Language: The Early Stages*, p. 55, Fig. 1, By Roger Brown; copyright. 1973 by the President and Fellows of Harvard College, reprinted by permission of Harvard University Press. Lois Bloom, *Language Development from Two to Three*, p. 92, Table 3.1; Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991. I. K. Blake, «Language Development and Socialization in Young African-American Children», *Cross-Cultural Roots of Minority Children*, Greenfield and Cocking, eds., p. 169, Table 9.1 and p. 171, Fig. 9.1; Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994)

вы занимаетесь, имеет существенную задержку в развитии навыка *понимания* речи, а также навыка устной речи, вам необходимо обратиться за профессиональной помощью для того, чтобы выявить причину задержки и соответствующим образом вмешаться.

Как вы объясните эти вариации в скорости раннего речевого развития? Возможные объяснения должны быть уже вам знакомы.

Генетические факторы. Одно из объяснений состоит в том, что темпы речевого развития могут зависеть от наследственных факторов, подобно тому как могут быть связаны с наследственностью интеллект или темпы физического развития. Если мы допускаем, что паттерны переработки языковой информации встроены в структуру мозга, разумным было бы предположить, что некоторые дети могут унаследовать более эффективную встроенную систему, чем другие, так же как некоторые дети быстрее привыкают к повторяющимся стимулам.

Исследования близнецов, проводимые для проверки фактора наследственности, показывают, что объем словарного запаса, но *не* грамматическая сложность, более сходен у идентичных близнецов, чем у дизиготных (Mather & Black, 1984). Исследования приемных детей показывают, что можно с одинаковой точностью сделать прогноз развития речевых навыков 2-летних детей, основываясь на пока-

зателях *IQ* или речевых навыках как биологических, так и приемных родителей (Plomin & DeFries, 1985).

По моему мнению, некоторые аспекты речевого развития тесно связаны с общими способностями ребенка к переработке информации, например скоростью освоения новых слов и пониманием речи других людей. Поскольку генетические факторы оказывают существенное воздействие на когнитивное развитие, они влияют и на развитие речевых способностей. Однако другие аспекты речи, например произношение и, возможно, темпы освоения грамматического строя языка, могут в равной степени находиться под воздействием языкового окружения ребенка.

Факторы окружающей среды. Я уже говорила о влиянии некоторых факторов окружающей среды. Если родители много разговаривают со своими детьми, читают им книги и адекватно реагируют на их речь, то дети быстрее овладевают языком. Недостаток этих исследований, включая исследование, представленное в табл. 8.4, состоит в том, что родители передают своим детям гены и создают окружающую среду, поэтому трудно выделить влияние только внешних факторов. Исследования приемных детей предоставляет нам более четкую информацию. В этом случае исследования показывают, что если с детьми в приемных семьях больше разговаривали и окружали разнообразными игрушками, то они отличались более высоким уровнем речевого развития. Эти данные подтверждают результаты, отраженные в табл. 8.4.



«Где у рыбки глазик?» — спрашивает мама. Семнадцатимесячная Джесси хорошо знает ответ. Если мамы много разговаривают с детьми и задают подобные вопросы, их дети быстрее начинают говорить

В целом, очевидно, что и набор генов, который наследует ребенок, и та окружающая среда, в которой ребенок воспитывается, оказывают воздействие на темпы речевого развития. Я бы хотела еще раз подчеркнуть, что, несмотря на то что дети могут существенно отличаться по темпам речевого развития, фактически все дети проходят через последовательность описанных выше этапов. Почти все дети учатся общаться по крайней мере адекватно; большинство демонстрируют в общении хорошие навыки вне зависимости от темпов предыдущего развития. Родителям полезно знать, что не стоит паниковать, если их ребенок все еще пользуется примитивными предложениями в возрасте 2,5 лет или даже в 3 года, при условии, конечно, что ребенок понимает обращенную к нему речь. Вместо того чтобы тревожиться, я бы порекомендовала с удовольствием слушать, как ребенок пытается говорить, прислушиваться к поэтике его речи, смешным ошибкам, отмечать поразительно быстрые изменения. Это удивительный процесс!

Стилевые различия

Другим видом различий, еще больше интригующим лингвистов, чем вариации в темпе речевого развития, являются вариации *стиля* раннего речевого развития детей. Кэтрин Нельсон (Nelson, 1973) первой обратила наше внимание на эти стилиевые различия. Она отметила, что некоторые дети используют так называемый **экспрессивный стиль речи** (в современных работах он также называется *холистическим стилем*) (Bates et al., 1994).

Начальный словарный запас таких детей состоит в основном не из существительных, связанных с объектами, а из слов, связанных с социальными отношениями. Эти дети рано осваивают местоимения (*вы, я*) и используют множество слов, которые Нельсон называет «социально-личностными» словами, например *нет, да, хочу* или *пожалуйста*. Их ранний словарный запас может также включать цепочки из нескольких слов, например *люблю тебя*, или *сделай это*, или *пойдем отсюда*. Данный стиль существенно отличается от другого стиля, который Нельсон называет **референтным стилем**. Словарный запас детей, использующих этот стиль, состоит преимущественно из названий вещей или людей. В более поздних исследованиях были обнаружены и другие отличительные особенности этих стилей как в грамматике, так и в артикуляции. Эти различия приведены в табл. 8.6.

Элизабет Бейтс и ее коллеги (Bates, 1988; Thal & Bates, 1990) считают, что различия между этими двумя стилями могут заходить достаточно далеко. Дети, использующие референтный стиль речи, в некотором смысле более ориентированы на развитие когнитивной сферы. Их внимание в большей степени направлено на объекты, они проводят много времени в уединенной игре с ними и чаще всего строят отношения с другими людьми вокруг взаимодействия с объектами. На ранних этапах речевого развития они гораздо чаще демонстрируют резкий скачок в словарном запасе, запоминая целое множество названий объектов за очень короткий промежуток времени, при этом создается ощущение, что они в большей степени, чем дети с экспрессивным стилем речи, осознают тот базовый принцип, что объекты имеют названия. Для этих детей также характерна более развитая способность к пониманию речи взрослых.

С другой стороны, для детей, использующих экспрессивный стиль речи, в большей степени характерна направленность на общение с людьми, т. е. на социальные

Таблица 8.6

Некоторые различия раннего речевого развития между детьми, использующими экспрессивный и референтный стили речи

	Экспрессивный стиль	Референтный стиль
Первые слова	Небольшое количество существительных и прилагательных	Большое количество существительных и прилагательных
Рост словарного запаса	Медленный, постепенный; скачки отмечаются редко	Стремительный; резкий скачок отмечается на стадии однословных предложений
Артикуляция	Менее четкая речь	Более четкая речь
Первые предложения	Могут содержать флексии на первой стадии из-за частого использования «заученных цепочек слов» (формул), включенных в предложения (например, «что ты хочешь?»)	Небольшое количество заученных цепочек на первой грамматической стадии; телеграфная речь с отсутствием флексий

(Источники: Thal & Bates, 1990; Shore, 1995)

взаимодействия. Их первые слова и предложения включают большое количество «цепочек» слов, которые задействованы в повседневном общении со взрослыми. Поскольку эти цепочки содержат грамматические флексии, ранняя речь детей, использующих экспрессивный стиль речи, часто кажется более развитой, чем у детей, для которых характерен референтный стиль, но объем словарного запаса у них обычно меньше и отсутствует четкий скачок в росте словарного запаса.

Однако до сих пор неясно, как возникают эти различия. Самое очевидное объяснение состоит в том, что ранняя речь ребенка является отражением той речи, которую он слышит. Например, получены доказательства того, что матери детей, использующих референтный стиль речи, тратят больше времени, называя объекты и описывая детям окружающую обстановку, чем матери тех детей, для которых характерен экспрессивный стиль речи (Furrow & Nelson, 1984; Goldfield, 1993). С другой стороны, столь же вероятно, что качество речи матери, по крайней мере частично, является *реакцией* на качество речи ребенка или стиль его речи, а не основой формирования стиля или его первопричиной. Поэтому дети, использующие референтный стиль речи, по-видимому, побуждают мать произносить гораздо больше существительных и использовать соответствующую референтную речь, чем те дети, для которых характерен экспрессивный стиль (Pine et al., 1997). Другое возможное объяснение состоит в том, что два стиля могут отражать базовые различия по темпераменту, хотя одно из известных мне исследований, посвященное изучению этого вопроса, не выявило подобной связи (Bates et al., 1988).

Какими бы ни были источники, само существование таких глубоких различий в стиле ранней речи вызывает вполне обоснованные сомнения по поводу центрального положения теорий нативистов, суть которого состоит в том, что первые стадии речевого развития одинаковы у всех детей. Если все дети осваивают язык, используя



Попробуйте угадать, какой из двух стилей раннего речевого развития демонстрирует маленькая Шифра?

одинаковые врожденные оперантные принципы, то откуда тогда возникают стилевые различия? Либо диапазон возможных вариаций шире, чем полагали теоретики влияния врожденных факторов, либо должны быть более существенные различия в способе общения родителей с «референтными» или «экспрессивными» детьми, чем описывают существующие экспериментальные данные. Так или иначе литература, посвященная стилевым различиям, возникающим на ранних стадиях овладения языком, которая выглядела интересной информацией, когда Нельсон впервые описала этот феномен, на самом деле привела к возникновению серьезных вопросов.

Практическое приложение базовых знаний: обучение чтению

В главе 5 я коротко сообщила о некоторых *перцептивных* аспектах овладения навыками чтения; но, конечно, в процессе чтения принимает участие и речь. Исследователи обнаружили, что знание звукового состава и структуры языка играет важную роль на первых этапах обучения чтению. Особенно важны два очень специфических вида знания: 1) способность ребенка отличать буквы друг от друга и 2) осознание, что слова в устной и письменной речи состоят из конкретных звуков (Adams et al., 1998).

Из главы 5 вам известно, что очень маленькие дети уделяют внимание отдельным звукам, которые лингвисты называют *фонемами* (слово «кот», например, состоит из трех фонем, а слово «коза» — из четырех). Понимание того, что слово со-

стоит из цепочки таких звуков — фонематическое чутье, или фонологическая чувствительность, — является самым необходимым фактором для формирования навыков чтения.

Предположим, вы говорите ребенку: «Назови слово, которое начинается с той же самой буквы, что и слово “стучать”». Чтобы правильно ответить на этот вопрос, ребенок должен узнать такой же звук в других словах. Можно оценить этот навык другими способами, например предложить ребенку узнать или придумать рифмующиеся слова или прочитать два слова, которые отличаются только одним звуком, например *коса* и *коза*, можно также спросить ребенка, одинаковы или различны два этих слова. В настоящее время мы располагаем множеством доказательств того, что те дети, которые более успешны в выполнении подобных заданий в возрасте 3–5 лет, в дальнейшем гораздо легче научаются читать (Adams et al., 1998; Bryant et al., 1990; Hansen & Bowey, 1994; Wagner et al., 1997; Whitehurst, 1995). Более того, если тренировать фонематический слух дошкольников или детей детсадовского возраста, то в первом классе у них сформируются хорошие навыки чтения. Данный результат получен из исследований, проведенных в Скандинавии и Германии, а также в Соединенных Штатах (Schneider et al., 1995).

Вопрос для размышления

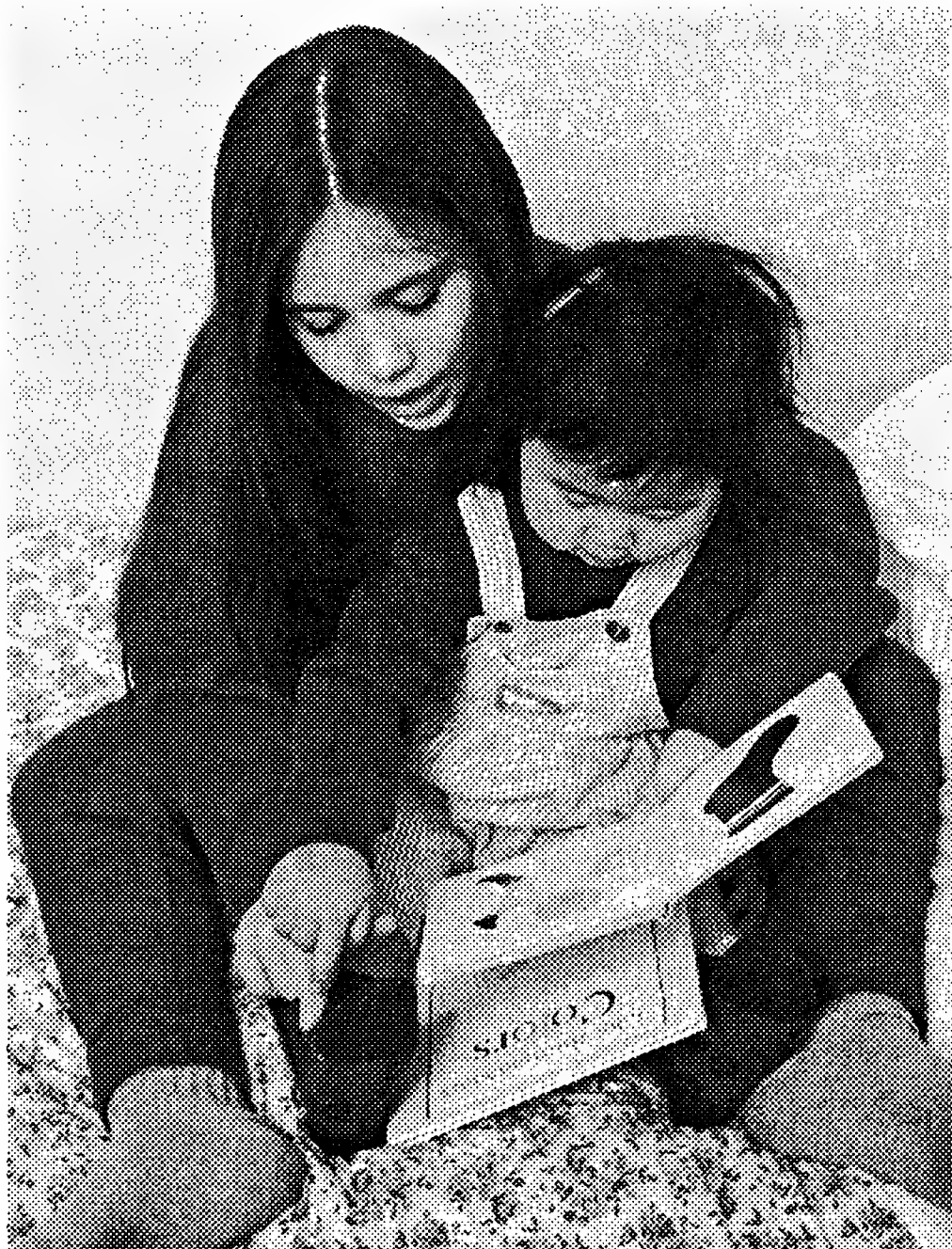
Существуют некоторые указания на то, что девочки чаще всего обладают референтным паттерном, тогда как у мальчиков преобладает экспрессивный. Приведите возможные объяснения такому различию.

Откуда появляется раннее осознание законов языка? Как объяснить тот феномен, что некоторые дети в 5 и 6 лет отличаются глубоким пониманием способа соединения слов, в то время как другие дети постигают этот процесс с трудом? Одна из возможных гипотез может состоять в том, что фонематическое чутье на самом деле лишь поверхностно выявляется общим *IQ*. Фактически показатели *IQ* очень слабо коррелируют с тестами на фонематическое чутье (Adams et al., 1998), поэтому они не могут быть основным объяснением. Похоже, что объяснение связано с влиянием специфического опыта и восприятия речи из окружающей среды. Для того чтобы ребенок выучил буквы и звуки, он должен постоянно воспринимать речь, как письменную, так и устную. С детьми необходимо много разговаривать в младенческий период, регулярно им читать; можно включить в их игровой материал игрушечные буквы; проговаривать звуки, которые соответствуют каждой букве, или даже специально обучать алфавиту с раннего возраста.

Колыбельные песни также часто являются важной составляющей ранних воспоминаний детей, успешных в чтении. В одном из исследований ученые обнаружили, что те испытуемые, которые знали много колыбельных песен в возрасте 3–5 лет, в последующем отличались более развитым фонематическим слухом и быстрее овладевали навыками чтения, чем те дети, которые знали меньше песен (Maclean et al., 1987).

Поскольку в данном исследовании знание колыбельных песен не предсказывало появления в дальнейшем математических способностей у ребенка, создается впечатление, что в этом случае мы сталкиваемся с очень специфической областью знаний и умений.

Из всех видов раннего опыта, который может внести вклад в подобные умения, наиболее важным, по-видимому, является регулярное чтение книг ребенку, когда



Те дети, которым часто читают, в дальнейшем легче проходят через этап освоения навыков чтения. Совсем не обязательно, чтобы читали именно родители; эта 9-летняя девочка читает своей младшей сестренке

родители привлекают внимание и вызывают эмоциональный отклик ребенка. Данный вопрос я уже поднимала в тексте «Исследования показывают», приведенном выше. В семьях, которые не организуют процесс чтения или не поощряют другую активность, помогающую научиться читать, дети с самого начала обучения в школе испытывают гораздо больше трудностей в овладении навыками чтения.

Если дети к началу обучения в школе не имеют подобного опыта, единственный выход для родителей — это попытаться построить параллельную основу знаний посредством организации тех же самых видов активности, которые были упущены в раннем детстве. Это означает, что дети, с трудом осваивающие процесс чтения, нуждаются в интенсивных занятиях по восприятию звукобуквенных отношений. Также им необходимо научиться распознавать буквы в словах. Не стоит, более того, не нужно выбирать между этими двумя конкурирующими образовательными системами, фонетической и «текстовой». Необходимы оба вида тренировки плюс занятия по синтаксису, для того чтобы ребенок начал лучше понимать, какую важную роль в предложении играет порядок слов.

Мерилин Адамс (Adams, 1990), проанализировав экспериментальные данные, привела убедительные доводы в пользу того, что дети, испытывающие трудности при обучении чтению, должны стараться достичь максимально возможного успеха в чтении вслух, при этом необходимо использовать тексты, содержащие множество повторений и отличающиеся разнообразием стилей, что будет способствовать развитию фонематического слуха и освоению языковых правил. Программы, в основу которых положен этот принцип, оказались высокоэффективными при обучении детей чтению в отличие от программ, основанных только на фонетических

упражнениях (Hatcher et al., 1994). Другими словами, в основу обучения чтению необходимо положить те же принципы, которые «естественным» образом используются в семьях тех детей, где не испытывают трудностей в этом процессе: регулярное чтение, «игры» со словами, ответы на вопросы и экспериментирование.

Резюме

1. Язык может быть назван произвольной системой символов, которая позволяет нам передать (словами или жестами) и понять безграничное количество сообщений. Язык подчиняется правилам и носит творческий характер.
2. Многое из того, что формируется за время «доречевой» стадии (до появления первого слова), служит важным предвестником речи. Ребенок различает звуки речи, произносит в лепете звуки, которые все больше и больше соответствуют тем звукам, которые он слышит, использует жесты в целях коммуникации.
3. Примерно в 1 год появляются первые слова. Некоторые из этих слов используются в сочетании с жестами для того, чтобы создать целые предложения значений. Этот паттерн называется холофразой.
4. Сначала увеличение словарного запаса происходит медленно, затем обычно отмечаются словарные «скачки». К 16–20 месяцам большинство детей обладают словарным запасом в 50 или более слов; к 30 месяцам средний объем словарного запаса составляет 600 слов. В годы обучения в начальной школе дети продолжают добавлять примерно по одному слову каждые два часа.
5. Первые двухсловные предложения обычно появляются между 18 и 24 месяцами. Они короткие и грамматически простые, так как в них отсутствуют различные грамматические флексии. Тем не менее ребенок может передать множество различных значений, например местоположение, обладание или взаимоотношения типа «агент действия-объект».
6. В течение «грамматического скачка» ребенок быстро осваивает многие грамматические флексии и обучается задавать вопросы и строить отрицательные предложения.
7. К 3 или 4 годам большинство детей способны конструировать очень сложные предложения. Позже навыки в основном только совершенствуются, например ребенок учится понимать и использовать пассивную форму глагола.
8. Освоение значений слов (семантическое развитие) происходит по менее предсказуемому пути. Дети, по-видимому, уже владеют многими понятиями или категориями еще до того, как они запоминают слова для их обозначения, но освоение новых слов, в свою очередь, приводит к формированию новых категорий.
9. Самые первые слова обычно носят специфический характер и по значению связаны с контекстом; позже дети, как правило, «чрезмерно расширяют» границы их использования.
10. Многие (но не все) лингвисты пришли к выводу о том, что ребенок способен определить значения слов благодаря врожденным ограничениям, например

такому, как представление о том, что слова относятся к объектам или действиям, а не к обоим сразу, или такому, как принцип контраста. Другие лингвисты считают, что подобные ограничения действительно существуют, но они приобретаются в процессе опыта и не являются врожденными.

11. По-видимому, дети используют речь для того, чтобы общаться и направлять свою собственную активность. Общение — доминирующая функция. Уже в 2 года дети приспособливают свою речь к нуждам слушателя и начинают следовать традициям использования речи, специфичным для его культуры.
12. Существует несколько теорий анализа речевого развития. Две ранние теории влияния окружающих факторов, основанные на явлениях подражания и подкрепления, были отвергнуты. В современных теориях ведущая роль отводится той специфической речи родителей, ориентированной на ребенка, которую принято называть «воркованием», и дополнениям и исправлениям родителями предложений ребенка.
13. Видное место также занимают теории влияния врожденных факторов. Согласно этим теориям, ребенок рождается с набором «оперантных принципов», благодаря которым он сосредоточивается на важных аспектах воспринимаемой речи. Существуют и другие теории, согласно которым ребенок — это «маленький лингвист», конструирующий язык так же, как он конструирует когнитивные схемы.
14. Дети отличаются по темпу развития словарного запаса и грамматики. Данные различия объясняются как наследственными факторами, так и факторами окружающей среды. Однако, несмотря на эти вариации в темпах раннего развития, большинство детей обучаются бегло разговаривать примерно к 5 или 6 годам.
15. В первые годы речевого развития выделяются два стиля речи: референтный (сосредоточенный на объектах и их описании) и экспрессивный (сосредоточенный на словах и словоформах, которые описывают или содействуют социальным отношениям).
16. Исследования в области речевого развития могут также помочь описать формирование навыков чтения. Металингвистическое осознание грамматического строя языка, семантики и сегментных звуков речи играет решающую роль в процессе чтения.

Основные термины

Воркование (*motherese*) — см. речь взрослого, обращенная к младенцу.

Гуление (*cooing*) — ранняя фаза доречевого периода, появляющаяся в возрасте от 1 до 4 месяцев, когда младенец повторяет гласные звуки, чаще всего звук [у-у-у].

Двухязычное образование (*bilingual education*) — система образования в Соединенных Штатах Америки для школьников, не владеющих английским языком. Во время первых 2–3 лет обучения занятия по чтению, письму, а также базовые дисципли-

лины преподаются на родном языке с постепенным переходом на английский язык в течение нескольких лет.

Доречевая фаза (*prelinguistic phase*) — период до того времени, когда ребенок произнесет первые слова.

Естественное погружение (*submersion*) — обозначение программы обучения для учащихся, не говорящих по-английски; дети посещают обычные англоговорящие классы без дополнительного изучения языка. Эти программы также называют «плыви или тони».

Лепет (*babbling*) — вокализация младенцем различных сочетаний повторяющихся слогов. Обычно появляется у ребенка в 6-месячном возрасте.

Ограничение (*constraint*) — в рамках дискуссии о развитии языка этим термином обозначают предполагаемые врожденные или рано приобретенные представления («отсутствие свободы выбора»), благодаря которым ребенок понимает, к чему конкретно относятся слова. Примером является принцип контраста и ограничение целостности объекта.

Прагматика (*pragmatics*) — правила использования языка в коммуникативном общении, например правила очередности, выбора стиля речи в зависимости от слушателя и др.

Референтный стиль (*referential style*) — второй стиль раннего развития языка, предложенного Нельсон, который характеризуется вниманием к объектам, их названиям и описанию.

Рецептивная речь (*receptive language*) — термин используется для описания способности ребенка понимать (воспринимать) язык, противопоставляется его экспрессивным способностям.

Речь, ориентированная на ребенка (*infant-directed speech*) — формальный научный термин для обозначения особой речи взрослого при обращении к младенцу и маленькому ребенку. Это простая речь на высоких тонах.

Сверхрегуляризация (*overregularization*) — тенденция некоторых детей распространять общие правила языка на все грамматические формы без исключения, например употреблять слово *человеки*, а не *люди*.

Семантика (*semantics*) — правила передачи значений в языке.

Синтаксис (*syntax*) — правила построения предложения; также называется грамматикой.

Средняя длина высказывания (*mean length of utterance*) — среднее количество значимых единиц в предложении. Каждое слово — одна значимая единица, как и каждая флексия.

Структурированное погружение (*structured immersion*) — альтернатива традиционного двуязычного образования, когда все дети в классе говорят на одном и том же родном языке (не английском). Все основные предметы преподаются на английском языке в таком темпе, чтобы дети могли их усвоить, учитель прибегает к переводу только в случае крайней необходимости.

Тарабарщина (*jargon*) — разновидность лепета, при которой ребенок повторяет не комбинацию одних и тех же слогов, а соединяет вместе серии различных слогов.

Телеграфная речь (*telegraphic speech*) — термин, используемый Рождером Брауном для описания первых предложений, произносимых большинством детей, поскольку эти предложения напоминают тексты телеграммы: дети произносят ключевые существительные и глаголы, но все другие слова и грамматические окончания опускают.

Флексии (*inflections*) — различные грамматические «маркеры», например окончание «и/ы» для множественного числа существительного или «л/ла» для прошедшего времени глагола, вспомогательный глагол «буду» и др.

Холофраза (*holophrase*) — комбинация жестов и одного-единственного слова, посредством которой ребенок пытается передать значение целого предложения. Наблюдается у детей между 12 и 18 месяцами.

Экспрессивная речь (*expressive language*) — термин для описания навыков устной речи ребенка.

Экспрессивный стиль (*expressive style*) — один из двух стилей раннего речевого развития, описанный Нельсон, характеризуется низким уровнем употребления именных частей речи и высоким уровнем использования **социально-личностных слов и фраз**.

ЧАСТЬ V

Ребенок и общество

Развитие личности: альтернативные точки зрения

Представьте, что вы незаметно наблюдаете за группой 2-летних детей, находящихся в дневном воспитательном учреждении. Поскольку вы только что всесторонне рассмотрели вопрос о когнитивном и речевом развитии, вы, вероятно, в первую очередь будете наблюдать за тем, как дети играют с игрушками или общаются друг с другом и воспитателем. При этом вам не потребуется много времени, чтобы заметить, что когнитивные и речевые навыки, хотя и производят яркое впечатление, являются лишь одной половиной картины. Другая половина — это *социальные* навыки ребенка.

Вы станете свидетелями конфликта из-за игрушек («Это моя!»), который часто сопровождается физической агрессией или слезами, но вы обязательно заметите признаки беспомощности или альтруизма. Вы увидите детей, играющих и перемещающихся достаточно независимо, но вы обратите внимание на то, что они часто обращаются к воспитателю, ища поддержки и внимания. Вы увидите мальчиков и девочек, играющих вместе, но не найдете в их игре каких-либо признаков настоящей дружбы.

Если вы снова станете наблюдать за группой этих детей спустя несколько лет, вы увидите, что многие паттерны изменились. К 5 или 6 годам возникают дружеские контакты, чаще всего между детьми одного пола. Явная привязанность ко взрослым и зависимость от них менее очевидны, а споры чаще сопровождаются выкриками и обзыванием, чем тычками и ударами.

Все эти возрастные изменения аналогичны изменениям, происходящим в когнитивной структуре, о которой я говорила в главе 6. В то же время если вы длительное время наблюдаете за детьми, то обязательно обратите внимание на широкую вариативность поведения детей в социальных ситуациях. Если ребенок в яслях держался особняком, то он, скорее всего, и в детском саду будет вести себя похожим образом; если ребенок в 2 или 3 года старался быть поближе к воспитателю, то он, вероятнее всего, с трудом вынесет разлуку с мамой в первый школьный день. Возможно, именно общительный ребенок предложит ту игру, в которую будут все играть на первой перемене в 1-м классе.

Понятие «личность» психологи обычно употребляют для того, чтобы описать различия, существующие между людьми, будь то дети или взрослые, в способе взаимодействия с другими людьми и объектами окружающего мира. Как и понятие «интеллект», понятие «личность» служит для описания стойких индивидуальных различий в поведении. Общительны мы или застенчивы, независимы или зависимы, уверены или неуверенны, погружаемся с головой в новое дело или держимся

в стороне, — все эти особенности и еще многие другие обычно считаются элементами личности.

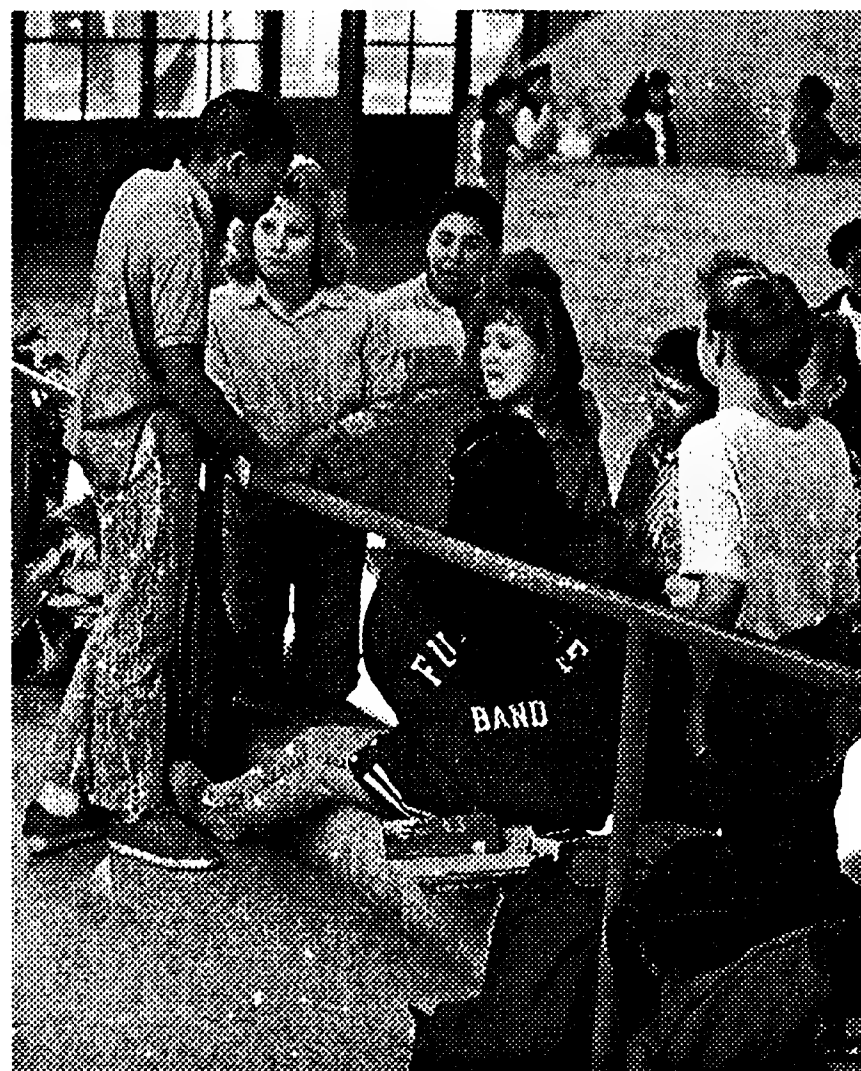
Нам необходимо рассмотреть и попытаться осознать как общие возрастные паттерны в социальных навыках у детей, так и индивидуально-личностные различия. Почему у 5-летних детей отмечаются признаки дружеских отношений, а у 2-летних нет? Каковы причины этих изменений? Почему игры в однополых группах более распространены в школьном возрасте, чем у дошкольников?

Откуда возникают личностные различия? Как получается, что один ребенок застенчив, а другой общителен? Почему один ребенок становится изгоем, а другой — признанным и популярным членом группы? Почему один ребенок формирует надежные привязанности, а другой — нет, и каковы долговременные последствия этих различий?

Я думаю, чтобы найти самый адекватный способ ответа на подобные вопросы, надо обратиться к известной нам информации об индивидуальных личностных различиях и рассмотреть основные теории, которые предложены для объяснения личностного развития и его вариаций. Затем в последующих двух главах мы сможем обратиться непосредственно к исследованиям возрастных изменений в социальном поведении.

Параметры понятия «личность» во взрослом возрасте

Трудно дать четкое определение понятию «личность», впрочем, как и понятию «интеллект». Большинство теоретиков и исследователей рассматривают личность как совокупность определенных базовых черт или параметров таких, например, как застенчивость, общительность, активность или пассивность. Если бы мы могли



Каждый из этих ребят отличается неповторимыми личностными особенностями. Откуда возникают эти различия?

Таблица 9.1

Личностные черты, входящие в «большую пятерку»

Черта	Основное проявление	Наиболее характерные качества индивида
Экстраверсия	Активное вступление человека в социальные взаимодействия (противоположное проявление — избегание интенсивных социальных контактов)	Активный, уверенный, эмоциональный, разговорчивый, общительный
Добродушие	Теплота и сострадание в межличностных отношениях человека (противоположное проявление — антагонизм)	Мягкий, прощающий, щедрый, добрый, сочувствующий, доверчивый
Сознательность	Степень и сила контроля над импульсами; способность двигаться к дальним целям, не останавливаясь на достигнутом	Умелый, организованный, планирующий, надежный, ответственный, основательный
Невротизм, или эмоциональная нестабильность	Степень, с которой человек воспринимает мир как вызывающий стресс или угрожающий	Тревожный, жалеющий себя, напряженный, ранимый, эмоционально неустойчивый, обеспокоенный
Открытость/интеллект	Отражает глубину, сложность и качество психической и практической жизнедеятельности человека	Артистичный, любопытный, творческий, находчивый, оригинальный, имеющий широкие интересы

(Источник: McCrae & Costa, 1990; John et al., 1994, Table 1, p. 161; Caspi, 1998, p. 316)

идентифицировать базовые свойства, тогда бы мы могли описать личность каждого человека в виде профиля ключевых черт. Это выглядит слишком просто, но прийти к единому мнению о природе ключевых свойств — непростая задача. В течение многих лет исследователи и теоретики горячо спорили о возможном количестве этих особенностей, о способах их измерения и даже о том, существуют ли вообще стабильные личностные черты. Однако за последние десятилетия, к удивлению многих психологов, исследователи в этой спорной области пришли к соглашению о том, что личность взрослого человека может быть описана как набор вариаций по 5 основным свойствам, которые часто называются «большой пятеркой» (они приведены в табл. 9.1): **экстраверсия, добродушие, сознательность, невротизм и открытость/интеллект** (Digman, 1990; John et al., 1994; McCrae & John, 1992).

Эти 5 основных свойств были выявлены в исследованиях, участниками которых стали взрослые люди из различных стран, в том числе из стран, имеющих культуру, отличную от западной, что придает этому перечню личностных черт кросс-культурную достоверность. По крайней мере мы знаем, что этот набор измерений не уникален для взрослого населения Соединенных Штатов (Bond et al., 1975; Bor-

kenau & Ostendorf, 1990). Также мы располагаем вескими доказательствами того, что эти 5 свойств отличаются устойчивостью: было установлено, что показатели по этим 5 свойствам у взрослых устойчивы в течение одного-двух десятилетий (Costa & McCrae, 1994). Наконец, достоверность «большой пятерки» как описания личности была доказана множеством исследований, связывающим показатели по этим измерениям

с поведением в широком диапазоне жизненных ситуаций. Например, взрослые с высоким уровнем экстраверсии чаще удовлетворены своей жизнью, чем люди с низким уровнем экстраверсии. Аналогично люди с высоким уровнем невротизма имеют больше вредных привычек (например, они чаще курят) и чаще жалуются на свое здоровье, чем люди с низким уровнем невротизма (Costa & McCrae, 1994). Таким образом, качества, входящие в «большую пятерку», измеряемые при помощи самоотчетов или на основе наблюдений экспериментаторов, оказываются надежным и валидным описанием личности.

Вопрос для размышления

Посмотрите еще раз на тот перечень качеств, характерных для каждой черты «большой пятерки», который приведен в таблице 9.1. Как бы вы оценили себя по каждому из этих свойств?

Параметры понятия «личность» у детей

Прежде чем приложить эту новую модель к личности ребенка, мы должны ответить на два вопроса. Первый вопрос: насколько точно описывают эти 5 измерений личность ребенка? Второй вопрос гораздо сложнее: имеют ли какое-либо отношение эти 5 измерений к темпераменту ребенка в младенческом и раннем детском возрасте, и если имеют, то какое? Большое количество исследований по индивидуальным различиям в стиле или способе взаимодействия младенца и ребенка с окружающим миром были проведены в терминах темперамента, а не личности. Тогда как нам связать эти две группы исследований? Предлагаю начать с более простого вопроса.

«Большая пятерка» в применении к детскому возрасту

Результаты все возрастающего количества исследований свидетельствуют о том, что «большая пятерка» является точным описанием личностной структуры в позднем детском и подростковом возрасте, а также у взрослых (e. g., Caspi, 1998; Hartup & van Lieshout, 1995; Huey & Weisz, 1997). Например, Корнелис ван Лишаут и Герберт Хазелагер (van Lieshout & Haselager, 1994) в крупном исследовании детей и подростков, проведенном в Нидерландах, обнаружили, что 5 наиболее существенных измерений, характеризующих юных испытуемых, в значительной степени соответствовали чертам «большой пятерки», причем эти выводы были достоверны как для мальчиков, так и для девочек, как для дошкольников, так и для подростков. В этой выборке наиболее значимыми стали такие черты, как добродушие и эмоциональная (не)стабильность (эквивалент невротизму), за которыми следовали сознательность, экстраверсия и открытость.

Аналогичные результаты получены из лонгитюдного исследования, проведенного в Соединенных Штатах. Оливер Джон и его коллеги (Joan et al., 1994) исследовали выборку из почти 500 мальчиков, которые были отобраны в случайном

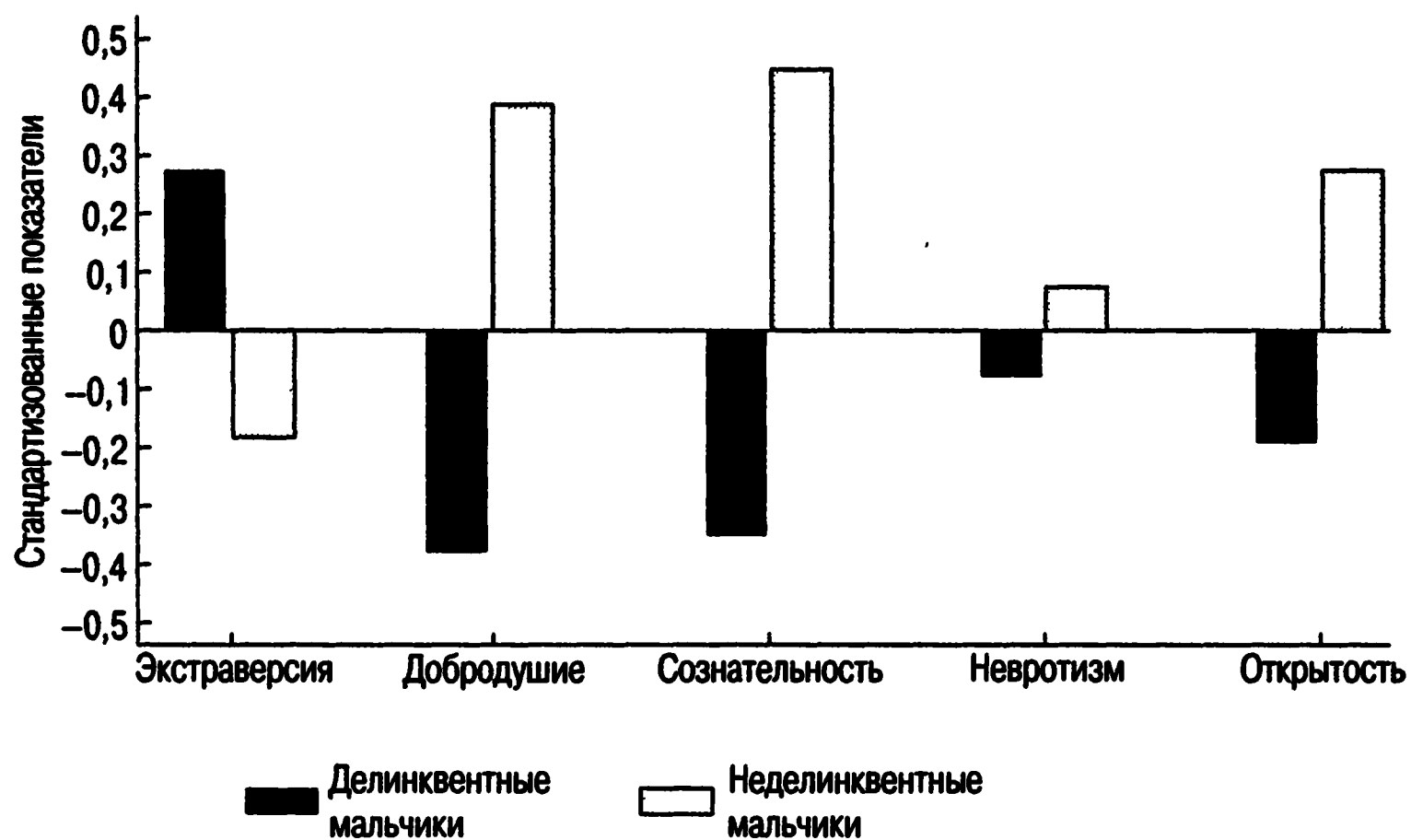


Рис. 9.1. Личностный профиль 12-летних мальчиков, у которых отмечается делинквентное поведение, сильно отличается от личностного профиля мальчиков, для которых делинквентное поведение нехарактерно, — эти результаты помогают подтвердить валидность личностных черт «большой пятерки» как способа описания личности детей

(Источник: O. P. John et al., from «The “little five”: Exploring the nomological network of the five factor model of personality in adolescent boys», *Child development*, 65, 160–178. By permission of the Society for Research in Child Development)

порядке из числа учащихся всех четвертых классов общественной школы в Питсбурге и наблюдались до 13-летнего возраста. Как и датские исследователи, Джон получил веские доказательства того, что пятифакторная модель охватывает личностные различия этих мальчиков, еще не достигших 13 лет. Исследование Джона также служит проверкой валидности пятифакторной модели, поскольку Джон получил информацию и по другим аспектам поведения мальчиков, в частности о школьной успеваемости или делинквентности поведения. Сравнивая личностные профили тех мальчиков, которые отличаются по поведению, он проверял, имеют ли эти личностные паттерны значимые теоретические и концептуальные различия. Например, на рис. 9.1 представлены личностные профили тех мальчиков, у которых отмечались делинквентные поступки, в сравнении с личностным профилем тех мальчиков, для которых делинквентное поведение нехарактерно. Как Джон и предполагал, мальчики, отличающиеся делинквентным поведением, имели значительно более низкие показатели по шкалам сознательности и добродушия, чем остальные мальчики. Также Джон обнаружил, что мальчики с высокой сознательностью намного лучше успевали в школе, что, впрочем, вполне соответствует нашим ожиданиям.

Замечательное кросс-культурное подтверждение пятифакторной модели получено из исследования Гелдолфа Констамм и его коллег (Navill et al., 1994; Kohnstamm et al., 1994), которые предлагали родителям в Соединенных Штатах, Нидерландах, Бельгии и Суринаме описать своего ребенка, используя любые выражения по желанию. Он обнаружил, что 70–80% качеств, отмеченных родителями в каж-

дой из этих четырех культур, могли бы быть отнесены к одной из личностных черт «большой пятерки».

Результаты этих исследований производят глубокое впечатление и подчеркивают достоверность пятифакторной модели. Тем не менее еще слишком рано говорить о том, окажется ли «большая пятерка» оптимальным способом описания личности детей. Например, Джон и его коллеги в исследовании, проведенном в Соединенных Штатах, и ван Лишаут и Хазелагер в исследовании, проведенном в Дании, обнаружили две дополнительные величины, описывающие личность детей: раздражительность и уровень активности. Поскольку обе эти величины обычно появляются в описаниях темперамента, возникает еще более трудный вопрос: какая связь между всеми чертами «большой пятерки» и темпераментом младенцев и более старших детей?

Связь с темпераментом

Я говорила о темпераменте в главах 1 и 3, поэтому это понятие не будет для вас совершенно новым. Проблема заключается в том (даже для большинства психологов), чтобы выяснить, является ли *темперамент* синонимом слова *личность* или это два абсолютно разных понятия.

Мари Ротбарт и Джон Бейтс, два лидирующих исследователя в этой области, определяют **темперамент** как «конституциональные индивидуальные различия в эмоциональной, двигательной и психической реактивности и саморегуляции» (1998, р. 109). Эти авторы, а также большинство других исследователей темперамента, рассматривают данные качества как эмоциональный *субстрат* личности — ряд центральных качеств или паттернов реагирования, которые наблюдаются в младенческом возрасте и проявляются в таких свойствах, как общий уровень активности, раздражительность или эмоциональность, правдивость, боязливость и общительность (Hartup & van Lieshout, 1995, р.658). В этом смысле темперамент — это «основа, на которой формируется личность детей и взрослых» (Ahadi & Rothbart, 1994, р. 190).

Это различие между темпераментом и личностью немного напоминает различие между генотипом и фенотипом. Генотип устанавливает базовый паттерн, но конечный результат зависит от воздействия на него специфического опыта. Таким образом, темперамент может представлять базовый паттерн, личностные же особенности как в детском, так и во взрослом возрасте отражают видоизменение базового паттерна под влиянием жизненного опыта.

Если данная модель верна, то свойства темперамента должны иметь некоторое (возможно, значительное) сходство с 5 базовыми личностными измерениями, которые мы отмечаем во взрослом возрасте.

Свойства темперамента

Проверка соответствия этой концептуализации с результатами исследований вызывает затруднения, поскольку исследователи темперамента в отличие от исследователей личности взрослых еще не остановились на приемлемом описании свойств темперамента. На данный момент мы располагаем несколькими довольно различными категориальными системами, каждая из которых основана на серии исследований.

Одна из наиболее влиятельных систем классификации темперамента основана на описании темперамента *покладистого, капризного и не проявляющего заинтересованности ребенка*, разработанного Чессом и Томасом в параметрах 9 различных измерений. Я описала данную систему в главе 3. По контрасту Бусс и Пломин изначально предложили только 3 ключевых измерения: *уровень активности, эмоциональность* (преимущественно негативный спектр эмоций) и *общительность* (Buss, 1989; Buss & Plomin, 1984; 1986). Опросник, который они разработали для измерения этих трех качеств, широко используется исследователями, изучающими младенцев, детей и взрослых. Третьей ключевой фигурой является Джером Каган, который сосредоточился только на одном измерении, названным им *торможением* поведения — большинство людей называют этот аспект поведения «застенчивостью» (Kagan et al., 1990; 1993).

Ни одна из этих концепций не одержала победу. Исследователи темперамента все еще пытаются найти ключевые свойства и до сих пор не могут прийти к единому мнению. Однако современные работы многих ведущих исследователей позволяют надеяться на то, что единство мнений будет достигнуто (Agadi & Rothbart, 1994; Belsky et al., 1996; Kagan, 1997; Martin et al., 1994; Rothbart & Bates, 1998). Многие теоретики в настоящее время делают акцент на следующих пяти ключевых свойствах, активно изучая возможные связи между этими ключевыми свойствами темперамента и параметрами «большой пятерки» (e. g., Caspi, 1998).

- **Уровень активности.** Тенденция быстро и энергично двигаться (противоположное качество — стремление к пассивности или неподвижности). Высокая активность чаще всего рассматривается как предвестник экстраверсии (Martin et al., 1994). Связь между уровнем активности и экстраверсией была обнаружена в одном современном лонгитюдном исследовании в Швеции (Hagekull & Bohlin, 1998).
- **Контактность/позитивная эмоциональность.** Тенденция приближаться, а не удаляться от контактов с людьми, новыми вещами или объектами, обычно сопровождающаяся позитивными эмоциями. Бусс и Пломин называют эти качества *общительностью*. Это еще один предвестник экстраверсии в более позднем возрасте. Также может выступать предвестником личностной черты, определяемой в более старшем возрасте как добродушие (Caspi, 1998; Rothbart & Bates, 1998).
- **Торможение и тревога.** Обратная сторона контактности — тенденция реагировать страхом или избеганием на новых людей, новые ситуации или новые объекты. Это свойство подробно изучалось Джеромом Каганом и его коллегами (e. g., Kagan, 1994; 1997; Kagan et al., 1990), которые считали его предвестником качества, называемого в повседневной речи *застенчивостью*. В пятифакторной модели торможение и тревога отражались бы в очень низких показателях по *экстраверсии* и *открытости* и в высоких показателях по *невротизму* в более позднем возрасте.
- **Негативная эмоциональность/раздражительность/гнев.** Тенденция реагировать гневом, возбуждением, беспокойством или раздражительностью; низкий порог фрустрации. По-видимому, именно эти характеристики Томас и

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Культурные различия темперамента младенцев

Похожи ли младенцы в разных уголках мира по своему темпераменту? Увидим ли мы высокий уровень активности у младенцев из Китая или среди индейцев навахо с такой же вероятностью, что и среди белых младенцев? Несколько исследователей пришли к выводу, что ответ будет отрицательным. Оказывается, культурные различия по определенным аспектам темперамента уже существуют в возрасте нескольких месяцев.

Дэниел Фридман (Freedman, 1979) изучал новорожденных детей из четырех различных культур: евро-американской, китайской, навахо и японской. Он обнаружил, что из этих четырех культур евро-американские дети отличались самым высоким уровнем активности и раздражительности и труднее всех успокаивались (в терминах Чесса и Томаса — самые «капризный» темперамент). Маленькие китайцы и индейцы навахо были относительно спокойными, тогда как японские младенцы демонстрировали энергичную реакцию, но легче успокаивались, чем евроамериканские младенцы.

Джером Каган и его коллеги (Kagan et al., 1994) подтвердили часть этих результатов в своем сравнительном исследовании китайских, ирландских и евроамериканских 4-летних детей. Они обнаружили, что китайские младенцы отличались значительно меньшим уровнем активности, раздражительности и меньше кричали, чем дети из двух других групп. Белые американские младенцы демонстрировали самую сильную реакцию на незнакомые зрительные стимулы, звуки или запахи. Аналогично Чишолм (Chisholm, 1989), изучавший детей навахо, обнаружил, что эти дети по сравнению с евроамериканскими детьми значительно менее раздражительны, возбудимы и способны быстрее самостоятельно успокоиться.

Поскольку эти различия отмечены у новорожденных, они не могут быть результатом систематического воспитания. Но родители также привносят во взаимодействие с младенцем свои особенности темперамента и культурные нормы, которые могут способствовать усилению или закреплению различий по темпераменту. Например, Фридман и другие исследователи отметили, что японские и китайские матери гораздо меньше разговаривают со своими детьми, чем белые матери. Эти различия в поведении матерей были отмечены с первых дней взаимодействия с младенцами, поэтому этот паттерн не является реакцией на спокойное поведение младенцев. Тем не менее сходство паттернов темперамента у матери и ребенка, вероятно, закрепляет паттерн темперамента ребенка, и эта тенденция со временем обычно приводит к увеличению культурных различий.

Данное исследование подчеркивает один из ключевых моментов: наше представление о том, какое поведение для младенца считать «нормальным», может находиться под сильным влиянием привычных нам культурных паттернов и представлений.

Чесс вкладывают в понятие «капризный» ребенок, а Бусс и Пломин называют эмоциональностью. Яркий предвестник личностной черты, называемой невротизмом, в более позднем возрасте (e. g., Hagekull & Bohlin, 1998).

- **Волевой контроль/упорство в решении поставленных задач.** Способность фокусировать, сосредоточивать внимание и волю. Каспи (Caspi, 1998) считает, что это свойство темперамента в более позднем возрасте может оказать влияние на несколько личностных свойств: сознательность, добродушие и открытость опыту.



На этой фотографии 7-летняя Сейди демонстрирует высокую степень «волевого контроля», одного из свойств темперамента, описанного современными исследователями

Данный список не окончателен; работа по поиску общей основы все еще продолжается. Но этот ряд черт или качеств, по всей вероятности, уже очень близок к окончательному варианту. По крайней мере нам известно, что младенцы и маленькие дети действительно различаются по этим свойствам, и мы располагаем разумными гипотезами о том, каким образом эти вариации в раннем возрасте могут быть связаны с устойчивыми личностными характеристиками в более позднем возрасте. И это уже очень много.

И все же несколько важных вопросов все еще остаются без ответа. Откуда возникают эти различия и как они трансформируются в личность взрослого человека? Какова роль общих паттернов развития? Проходят ли все дети через одни и те же фазы или стадии в процессе формирования зрелой личности?

Подобные вопросы переносят нас в область теории. Поэтому мы отправляемся в небольшое путешествие по теоретическому ландшафту, включая трактовку личности с точки зрения биологических, психоаналитических теорий и теории научения. Позвольте мне описать каждую из этих альтернативных моделей в виде набора утверждений.

Генетическая и биологическая трактовка личности

С точки зрения биологических теорий личность представлена следующим образом.

Утверждение 1. *Каждый человек рождается с генетически предопределенными характеристиками паттернов реагирования на окружающую среду и других людей. Фактически, каждый исследователь, который изучает темперамент, разделяет представление о том, что свойства темперамента предопределены генами и являются врожденными.*

Эта идея не слишком отличается от понятия «врожденные склонности» или «ограничения», о которых я говорила в предыдущих главах, за тем исключением, что здесь мы говорим об *индивидуальных*, а не общих поведенческих склонностях.

Данное утверждение поддерживается вескими отчетливыми доказательствами (Rose, 1995; Saudino, 1998), полученными из исследований личности взрослых (эти исследования обсуждаются ниже в тексте «Исследования показывают») и из исследований темперамента детей. Исследования близнецов во многих странах свидетельствуют о том, что идентичные близнецы намного больше похожи по свойствам темпераменту и личности, чем дизиготные (Rose, 1995). Хилл Голдсмит и его коллеги (Goldsmith et al., 1997a) недавно обобщили результаты многих исследований, в которых близнецы оценивались своими родителями в соответствии с некоторыми вариантами категорий темперамента Бусса и Пломина. Таблица 9.2 показывает, что корреляции по каждому свойству намного выше у пары идентичных близнецов, чем у дизиготных, что указывает на сильное генетическое влияние. Также табл. 9.2 приводит параллельные данные исследования по поведенческому торможению, проведенного Робертом Пломином и его коллегами (Plomin, 1993). Они изучали 100 пар идентичных и 100 пар дизиготных близнецов в возрасте 20 месяцев, измеряя поведенческое торможение, наблюдая за реакцией каждого ребенка на незнакомого взрослого и незнакомые игрушки в специальной лабораторной игровой. Потянется ли ребенок за новыми игрушками быстро и с желанием или, испугавшись, отпрянет назад? Приблизится ли он к незнакомому взрослому или останется рядом с мамой? Таблица 9.2 наглядно демонстрирует, что идентичные близнецы гораздо более похожи по своей реакции на ситуацию, чем дизиготные.

Таблица 9.2

**Сходство темперамента у идентичных и дизиготных близнецов
в дошкольном возрасте**

Свойства темперамента	Корреляция	
	Идентичные близнецы	Дизиготные близнецы
Комбинированные результаты из нескольких исследований		
Эмоциональность	0,57	0,11
Активность	0,64	– 0,08
Общительность	0,59	0,10
Исследование Пломина торможения поведения	0,45	0,17

(Источник: From «Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of enviroment» by H. H. Goldsmith, K. A. Buss, and K. S. Lemey, *Developmental psychology*, 33 (1997), p. 892, Table 1; 1997 American Psychological Assosiation, reprinted within guidelines of the American Psychological Association and by permission of H. Hill Goldsmith. Plomin et al., «Genetic change and continuity form fourteen to twenty months: The MacArthur longitudinal twin study», *Child development*, 64 (1994), p. 1364, Table 2, Ann Arbor: Society for Research in Child Development, 1994)

Утверждение 2. *Данные генетические различия связаны с вариациями в фундаментальных физиологических процессах.* Многие (но не все) теоретики, изучающие темперамент, считают, что основные различия в поведении зависят от вариаций базовых физиологических паттернов, особенно от реактивности нервной системы (Derryberry & Rothbart, 1998; Gunnar, 1994; Nelson, 1994; Rothbart & Bates, 1998). Вспомните, к примеру, что Ротбарт и Бейтс указывают на конституциональную основу темперамента. Вот один специфический пример: Джером Каган выдвинул предположение о том, что различия в поведенческом торможении основаны на различии порогов возбуждения в тех частях мозга, которые контролируют реакцию на неопределенность, т. е. в миндалевидном теле и гипоталамусе (Kagan, 1994; Kagan et al., 1990; 1993). Возбуждение этих частей мозга приводит к увеличению мышечного напряжения и частоты сердечных сокращений. Считается, что застенчивые или заторможенные дети имеют *низкий* порог возникновения такой реакции. То есть они быстрее становятся напряженными и тревожными в условиях неопределенности, при этом часто интерпретируют ситуацию как неопределенную. Мы наследуем не «застенчивость» или ее эквиваленты, а тенденцию мозга реагировать особым образом.

В поддержку этого аргумента Каган приводит корреляцию величиной 0,60 между измерением поведенческого торможения у детей в возрасте 2–5 лет и сериями физиологических измерений, таких как измерение мышечного напряжения, частоты сердечных сокращений, расширения зрачка и химического состава мочи и слюны. Данная корреляция служит веским аргументом в поддержку того факта, что темперамент основан на физиологических реакциях, а не является простым набором приобретенных привычек (Kagan, 1994; Kagan et al., 1990).

Утверждение 3. *Поведение, свойственное определенному типу темперамента, сохраняется на протяжении периода детства и во взрослом возрасте.* Ни один теоретик, изучающий вопросы темперамента, не считает, что свойства темперамента остаются неизменными под влиянием опыта (к этому вопросу я вернусь через некоторое время). Все же, если темперамент определяет склонность к тому или иному поведению, мы должны увидеть по крайней мере определенную стабильность темперамента со временем. Стабильность должна проявиться хотя бы в виде умеренных корреляций между измерениями данного свойства темперамента на каждом возрастном этапе.

Хотя экспериментальные данные не отличаются четкостью, мы располагаем растущими доказательствами устойчивости проявлений темперамента на протяжении довольно длительных временных промежутков младенческого и детского периодов. Например, австралийские исследователи, изучавшие группу из 450 детей, обнаружили, что такие характеристики, как раздражительность, сотрудничество/сговорчивость, гибкость, настойчивость, склонность к соблюдению режима дня и установлению контактов (скорее, чем избеганию) оставались достаточно устойчивыми с младенческого периода и до 8 лет (Pedlow et al., 1993). Аналогично в ходе лонгитюдного исследования, проведенного в Соединенных Штатах, в котором дети наблюдались с 1 года и до 12 лет, Диана Гуерин и Аллен Готтфрид (Guerin & Gottfried, 1994a, b) обнаружили в отчетах родителей постоянство таких особенностей детей, как общая «трудность», а также склонность вступать в контакты либо их избегать, позитивный и негативный фон настроения и уровень активности.

Каган также обнаружил выраженную устойчивость по измерению торможения на этом же возрастном промежутке, при этом он основывался на непосредственном наблюдении поведения ребенка, а не на оценках матери или отца. Он заметил, что половина тех детей, которые в возрасте 4 месяцев реагировали сильным плачем и двигательной активностью в ответ на новую ситуацию, в 8 месяцев тем не менее были классифицированы как дети с высоким уровнем заторможенности, тогда как три четверти детей, которые демонстрировали все признаки заторможенности в возрасте 4 месяцев, оставались в этой категории еще 8 лет (Kagan et al., 1993). Более того, заторможенные дети в выборке Кагана *реже*, чем их незаторможенные сверстники, характеризовались повышенной агрессивностью или делинквентностью в возрасте 11 лет (Schwartz et al., 1996).

И все же те дети, которые отличаются открытым и позитивным отношением к окружающему их миру, продолжают оставаться позитивно настроенными в младшем подростковом возрасте, тогда как капризные дети с трудным темпераментом продолжают демонстрировать многие из тех же самых свойств темперамента и 10 лет спустя. Сильно заторможенные в поведении дети часто продолжают демонстрировать такую «застенчивость» в более позднем возрасте. Данная устойчивость, возможно, сильнее выражена у детей, имеющих изначально экстремальные паттерны темперамента, т. е. у сильно заторможенных детей или у детей с выраженными паттернами негативной эмоциональности (e.g., Rubin et al., 1997), но даже среди детей с менее экстремальными паттернами отмечается определенная устойчивость свойств темперамента.

Утверждение 4. *Базовые паттерны темперамента могут закрепиться или измениться в результате взаимодействия свойств темперамента с окружающей средой.* Несмотря на веские доказательства генетического/биологического влияния на темперамент, генетика не определяет судьбу человека — все же остается достаточно пространства для влияния окружающей среды. Например, степень выражения теплых чувств родителями по отношению к своим детям служит важным фактором в формировании склонности ребенка к позитивному реагированию и контактности (Rothbart & Bates, 1998).

У этого годовалого ребенка, может быть, просто неудачный день. Но если это его характерная реакция, один из признаков «капризного» темперамента, он попадает в группу риска по различным проблемам поведения в более позднем возрасте



ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Влияние факторов наследственности на свойства личности (результаты исследований взрослых людей)

В последнее время появилось множество методологически разработанных новых исследований взрослых близнецов, многократно подтвердивших тот факт, что идентичные близнецы больше похожи друг на друга, чем дизиготные, как по измерениям личностных черт «большой пятерки», так и по измерениям темперамента в рамках категорий Бусса и Пломина (see Caspi, 1998, for a review).

Так, группа исследователей, в число которых входили Нэнси Педерсен и Роберт Пломин (Bergeman et al., 1993; Pedersen et al., 1988), воспользовалась существованием необычайно объемного регистрационного журнала, в котором были зарегистрированы 25 000 пар близнецов, родившихся между 1886 и 1959 годами в Швеции. Из всего количества детей исследователи выделили воспитывавшихся отдельно 99 пар идентичных близнецов и 229 пар дизиготных, после чего сравнили их с аналогичными группами близнецов, воспитывавшихся вместе. По каждому личностному свойству «большой пятерки» идентичные близнецы были больше похожи друг на друга, чем дизиготных. Степень сходства у идентичных близнецов была меньше, если они воспитывались отдельно, но тем не менее они были значительно больше похожи друг на друга, чем воспитывавшиеся раздельно дизиготные близнецы.

Исследование близнецов, проведенное в Миннесоте (Borchard, 1984; Lykken et al., 1992; Tellegen et al., 1988), было менее крупным, но оно стало предметом обсуждения в большом количестве статей популярной прессы Соединенных Штатов. Исследователи особенно интересовались идентичными близнецами, воспитывающимися отдельно, которые благодаря участию в исследовании часто вновь обретали друг друга. Используя стандартизированные лич-

В большинстве случаев личность формируется в ходе взаимодействия между особенностями темперамента ребенка и факторами окружающей среды, с которой сталкивается ребенок или которую создает. Один из факторов, который способствует закреплению врожденных особенностей ребенка, состоит в том, что каждый из нас, включая маленьких детей, влияет на *выбор* опыта. Очень общительные дети устанавливают контакты с другими людьми; дети с низким уровнем активности чаще выбирают спокойные занятия, например складывание картинок или настольные игры, а не баскетбол. Аналогично темперамент может влиять на способ *интерпретации* ребенком конкретного опыта — этот фактор помогает объяснить, почему в одной и той же семье дети по-разному могут переживать семейный паттерн взаимодействия.

Представьте, например, семью, которая часто переезжает, предположим, семью военнослужащего. Если один ребенок в этой семье обладает сильным врожденным паттерном торможения, бесчисленные изменения и новый опыт будут вновь и вновь запускать реакцию страха. Этот ребенок будет со страхом ожидать каждого нового переезда и, возможно, будет считать, что семейная жизнь полна стрессов. Другой ребенок, живущий в этой же семье, но легко вступающий в контакт с людьми и окружающим миром, расценит многочисленные переезды как стимулирующие и интересные события и, вероятно, будет вспоминать свое детство в позитивном свете.

ностные тесты, исследователи обнаружили уже знакомый паттерн: идентичные близнецы были гораздо больше похожи друг на друга, чем дизиготные, даже в тех случаях, когда идентичные близнецы не воспитывались вместе. Данный паттерн был выявлен по таким измерениям, как позитивный и негативный эмоциональный фон, а также по менее очевидным измерениям, таким как чувство «социальной уверенности» или чувство благополучия. Даже по измерению «традиционализма» — приверженности традиционным ценностям и выраженной лояльности признанному авторитету — корреляция у идентичных близнецов намного выше, чем у дизиготных.

Однако популярную прессу гораздо больше заинтересовали поразительные описания сходства интересов и предпочтений в одежде, одинаковых телодвижений и жестов, скорости и темпа речи, любимых анекдотов и хобби в парах идентичных близнецов, воспитывающихся раздельно:

Одна пара близнецов, которые никогда ранее не встречались, приехали в Англию, щеголяя одинаковыми бородами, прическами, очками в проволочной оправе и рубашками... У другой пары были практически одинаковые принадлежности в косметичке, включая марку одеколона и зубную пасту... Третья пара отличалась одинаковыми страхами и фобиями. Они боялись воды и использовали одинаковую стратегию преодоления страха: «повернись к океану спиной и войди в него по колено» (*Backing into the ocean up to their knees*) (Holden, 1987, p. 18).

Трудно сказать, какой вид генетического процесса может отвечать за сходство предпочтений в прическе или особой марки зубной пасты. Но мы не должны игнорировать экспериментальные данные просто потому, что их трудно объяснить. По крайней мере эти данные указывают на существование сильных генетических компонентов во многих элементах личностного стиля и эмоциональной реактивности, которую исследователи темперамента и личности пытаются идентифицировать и проследить у детей.

Третьим фактором влияния окружающей среды, который часто закрепляет врожденные паттерны темперамента, является тенденция родителей (и других людей в окружении ребенка) по-разному реагировать на детей с разным темпераментом. Общительный ребенок, который часто улыбается, вероятно, получает больше улыбок в ответ и имеет больше позитивных контактов со своими родителями просто потому, что он стимулирует поведение родителей своим позитивным темпераментом. Басс и Пломин (Buss & Plomin, 1984) выдвинули предположение о том, что дети с умеренными свойствами темперамента обычно приспособляются к своему окружению, дети же с экстремальным темпераментом принуждают окружающих людей адаптироваться к ним. Родители капризных детей, например, приспособляются к негативизму детей, чаще наказывая их и предлагая им меньше поддержки и стимуляции по сравнению с родителями более покладистых детей (Luster et al., 1993; Rutter, 1978). Этот паттерн вполне может быть причиной более высокого уровня выраженных эмоциональных проблем у таких детей. В тесте «Исследования показывают» я описала результаты исследований по данной теме.

И все же это предположение не отражает всей сложности процесса. Во-первых, чувствительные и отзывчивые родители могут сгладить экстремальные формы проявления темперамента у младенцев и детей. Особенно показательный пример содержится в работе Меган Гуннар (Gunnar, 1994) и ее коллег, которые изучали группу детей с высоким уровнем торможения, отличающихся по степени привязанности

Вопрос для размышления

Тот факт, что трудные дети получают больше наказаний, можно интерпретировать различными способами. Сколько альтернативных объяснений вы можете назвать?

к своим матерям. В сериях исследований (Colton et al 1992; Nachamias, 1993) они обнаружили, что заторможенные дети, *не защищенные привязанностью матери* демонстрировали обычные физиологические реакции на тревожные или незнакомые ситуации. Заторможенные дети, *имеющие надежную привязанность к матери*, напротив, не демонстрировали признаков физиологического возбуждения перед лицом необычной или тревожной ситуации. Таким образом, надежная привязанность модифицировала базовую физиологическую реакцию. Со временем личностный паттерн ребенка может меняться в сторону ухода от крайних форм торможения или застенчивости.

Другой пример, также связанный с заторможенными/боязливыми детьми, содержит работа Кеннета Рубина и его коллег (Rubin et al., 1997), которые обнаружили, что дети с высоким уровнем торможения, опекаемые сверхзаботливой матерью, отличались более стойким торможением в незнакомых ситуациях по сравнению с теми детьми, матери которых были более спокойными, не проявляли свою тревогу и в меньшей степени контролировали своих детей.

Итак, многочисленные факторы окружающей среды способствуют закреплению базового темперамента, создавая основу устойчивости и стабильности темперамента/личности в более позднем возрасте. Эти же факторы могут привести к появлению новых паттернов поведения у ребенка или помочь ему контролировать экстремальные формы базовых физиологических реакций.

Критический взгляд на биологические теории

Биологический метод изучения истоков личности имеет 2 сильных преимущества. Во-первых, он опирается на большое количество эмпирических исследований. Нет сомнений в том, что темперамент и личность основываются на врожденных генетических и физиологических паттернах. Эта аксиома во многом способствовала тому, что биологический метод длительное время противопоставлялся психоаналитической теории личностного развития и теории научения, которые основываются на влиянии окружающей среды.

Парадоксально, но, с моей точки зрения, второе преимущество данного метода заключается в том, что он не является *чисто* биологическим методом; это скорее диалоговый метод, который в значительной степени согласуется с современными теориями развития. Ребенок рождается с определенными тенденциями поведения, но развитие его личности зависит от взаимодействий между его изначальными характеристиками и реакциями окружающей среды.

С другой стороны континуума я отмечаю несколько недостатков, один из которых весьма немаловажен — это отсутствие единого мнения в отношении базовых свойств темперамента. Исследователи используют настолько разные свойства и измерения, что часто бывает трудно обобщить результаты различных исследований.

Второй недостаток заключается в том, что многие биологически ориентированные теории темперамента не связаны, с принципиальной точки зрения, с теориями *развития*. Они принимают во внимание изменения, происходящие в процессе

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Темперамент и проблемное поведение

Одна из интересных находок в исследовании темперамента заключается в том, что дети с «трудным» темпераментом гораздо чаще демонстрируют различные виды эмоциональных нарушений или *поведенческих проблем*, чем дети с менее экстремальным темпераментом. В категорию проблем поведения (я буду говорить о них более подробно в главе 15, во время обсуждения анормального развития) входят такие паттерны, как повышенная агрессивность, депрессия, тревога и гиперактивность (Rothbart & Bates, 1998).

Установлено, что капризные дети, для которых характерны частые негативные аффективные эмоциональные реакции, а также низкий контроль импульсов, примерно в 2 раза чаще имеют различные проблемы поведения по сравнению с остальными детьми (Bates, 1989; Chess & Thomas, 1984; Hagekull, 1994). Поэтому капризные младенцы чаще имеют проблемы в дошкольном возрасте, их темперамент расценивается как «трудный» или отмечается «недостаток контроля», и они чаще демонстрируют делинквентное поведение в 10 или 15 лет или даже во взрослом возрасте (Caspi et al., 1995).

На первый взгляд кажется, что эти данные просто подтверждают устойчивость свойств темперамента. Возможно, гиперактивность, невнимательность, агрессивность или другие проблемы поведения в 5- или 7-летнем возрасте — это всего лишь проявления изначально трудного темперамента. Но все не настолько просто. Большинство детей, имеющих «капризный» темперамент в младенчестве или в дошкольном возрасте, *не* отличаются проблемами поведения в более позднем возрасте. Дети с трудным темпераментом *чаще* имеют подобные проблемы, но связь не настолько неизбежна.

Как всегда, задействован целый комплекс интерактивных процессов, основным из которых, по-видимому, является позиция семьи. Очень важно, принимают ли родители «трудность» ребенка и способна ли семья найти эффективный способ взаимодействия с ним. Например, Фиш, Стифтер и Белски (Fish, Stifter & Belsky, 1991) исследовали изменения в развитии паттернов плача в небольшой группе младенцев. Они обнаружили, что матери тех детей, которые много плакали после рождения, но в 5 месяцев плакали уже гораздо меньше, отличались высокой реактивностью и чувствительностью к младенцу. Матери детей, которые много плакали и после рождения, и в 5 месяцев, были гораздо менее реактивными. Таким образом, отзывчивая мать могла перестроить поведение ребенка, связанное с врожденным темпераментом. Если же семья переживает серьезные стрессовые ситуации (например, развод) или у ребенка имеются различные нарушения, такие как физическое отклонение или умственная отсталость, то вероятность того, что ребенок с «трудным» темпераментом будет иметь проблемы поведения, увеличивается (Chess & Korn, 1980).

Таким образом, «трудный» темперамент не *приводит* к появлению проблем поведения в будущем. Скорее он способствует *уязвимости* ребенка. Такие дети менее успешно справляются с серьезными жизненными стрессами. Тем не менее в поддерживающем, принимающем, лишенном стрессов окружении большинство таких детей проходят через период детства без существенных проблем поведения.

Родителям не всегда легко усвоить это. Если вы переживаете серьезный стресс, именно в этот период труднее всего создать максимально поддерживающую, принимающую обстановку для любого ребенка, не говоря уже о ребенке с «трудным» темпераментом. Но все же полезно помнить о том, что такой ребенок нуждается в большем внимании, помощи и поддержке, чем более устойчивый по темпераменту ребенок, особенно в стрессовых ситуациях, каковыми могут быть переезд на новое место жительства, смена школы или няни, смерть домашнего животного.

взаимодействия с окружающей средой, но они не сообщают нам, можем ли мы ожидать систематических возрастных изменений в реакциях детей на новые ситуации или людей; они не сообщают нам о том, связаны ли развивающиеся когнитивные навыки ребенка с изменениями в паттернах темперамента. Одним словом, они не сообщают нам о том, как общие паттерны развития могут взаимодействовать с врожденными индивидуальными различиями. Некоторые ученые пытаются делать определенные шаги в этой области (e. g., Rothbart & Bates, 1998), но эти вопросы все еще нуждаются в исследовании.

Ни одно из этих замечаний не опровергает базовые принципы биологического метода. Мы просто не можем больше игнорировать важность генетических различий и биологических механизмов в формировании индивидуальных различий темперамента или личности.

Теории научения

В подходах социального научения акценты расставлены кардинально иным образом. Теории научения не фокусируются на врожденных особенностях ребенка, вместо этого они обращаются к действию паттернов подкрепления в окружающей среде, видя в этом основной источник различий в паттернах поведения детей. Конечно, теоретики данного направления не отрицают влияния биологических факторов. Альберт Бандура, бесспорно, самый влиятельный теоретик в этой области, считает, что биологические факторы, такие как гормоны или врожденные склонности, также оказывают влияние на поведение. Но он и другие представители данного подхода рассматривают окружающую среду как главный источник влияния.

Эти идеи уже вам знакомы. Вы читали об основных понятиях в главе 1 и сталкивались с вариантом этой теории в трактовке развития речи, предложенной Скиннером. На данном этапе встает вопрос о применении этой теории непосредственно к таким свойствам темперамента, как уровень активности или общительность, или такому социальному поведению, как агрессивность или зависимость, — оба эти вида поведения часто считаются аспектами личности.

Метод научения представлен несколькими выдающимися теоретическими школами. Те исследователи, которых часто называют радикальными бихевиористами, полагают, что только базовые принципы классического и оперантного обусловливания могут объяснить поведение, в том числе личность. Другие, например Бандура, принимают во внимание важность когнитивных функций. Обе группы исследований согласились бы с двумя первыми утверждениями, которые я привела ниже; остальные утверждения согласуются с работой Бандуры.

Утверждение 1: *поведение «усиливается» при подкреплении.* Если это правило применимо ко всему поведению, тогда оно должно касаться привязанности, застенчивости, чувства коллективизма и соперничества. Например, если проявление нежности к родителям у детей получает подкрепление, то они будут более ласковыми по сравнению с теми детьми, у которых подобное поведение не подкрепляется. Аналогично, если воспитатель детского сада уделяет внимание детям только, когда они ссорятся или проявляют агрессию, через несколько недель или месяцев он

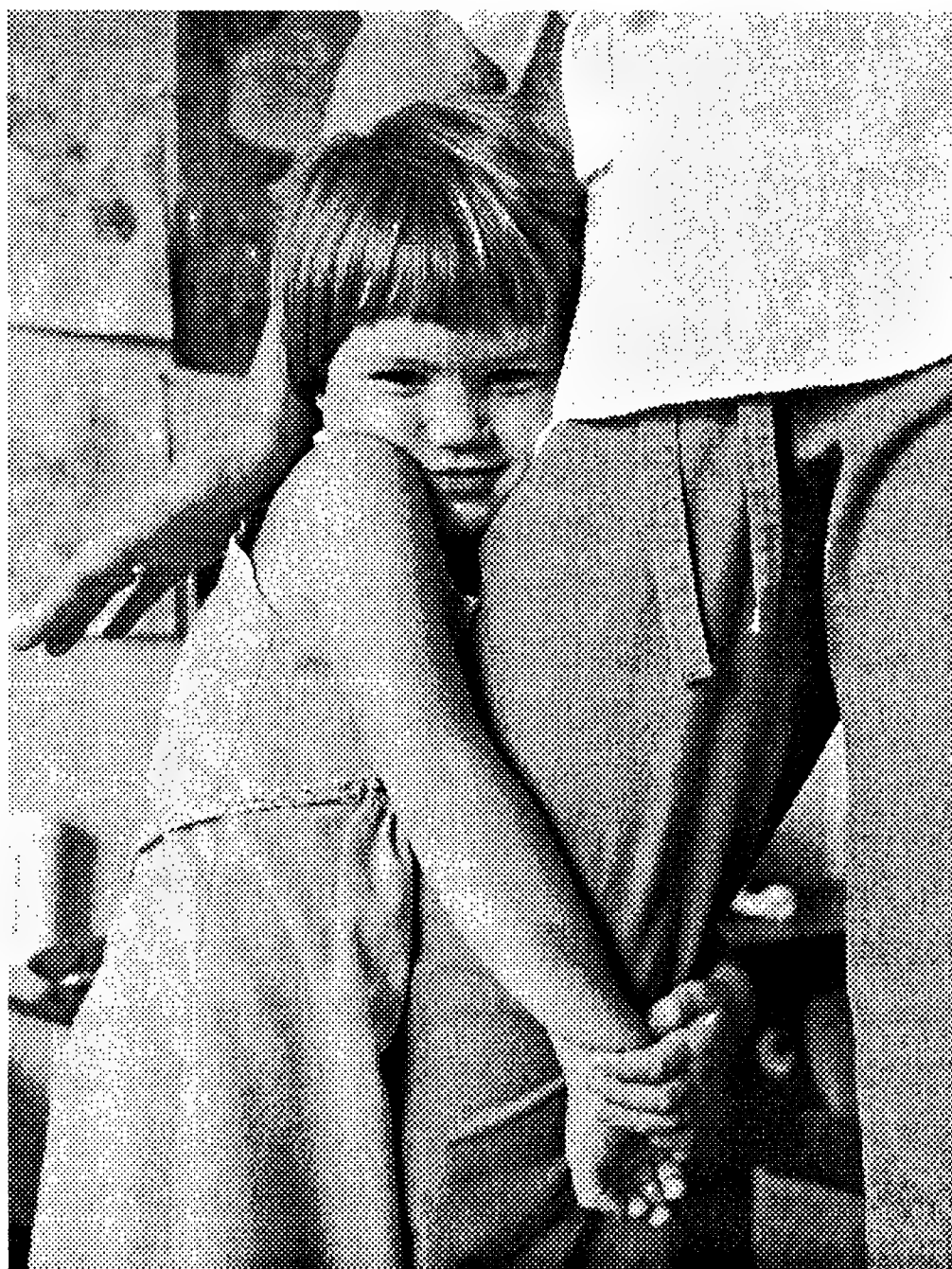
обнаружит, что дети в его группе постепенно становятся более конфликтными и агрессивными.

Утверждение 2: *если поведение подкрепляется по «схеме частичного подкрепления», то оно станет еще более выраженным и неискоренимым, чем поведение, которое подкрепляется постоянно.* В главе 1 я уже немного говорила об этом феномене, поэтому вы имеете некоторое представление о нем. Большинство родителей непоследовательны в подкреплении поведения детей, поэтому дети чаще всего получают частичное подкрепление вне зависимости от истинных желаний родителей. То есть дети не всегда получают подкрепление за какое-либо поведение, а лишь изредка. Поскольку поведение, которое вознаграждается таким способом, *устойчиво* к воздействию, то паттерны частичного подкрепления являются основным фактором в формировании тех характерных и устойчивых паттернов поведения, которые называются личностью.

Огромное количество исследований поддерживают два этих первых утверждения. Например, в нескольких исследованиях экспериментаторы систематически поощряли группу детей, чтобы они били по носу надувного резинового клоуна. Когда исследователи позже наблюдали за детьми в ситуации свободной игры со сверстниками, они обнаружили, что дети, получавшие подкрепление, чаще дрались, царапались и пинались, чем дети, которые не получали подобного подкрепления (Walters & Brown, 1963). Парциальное подкрепление в форме непоследовательного поведения родителей также имеет предсказуемое воздействие. Например, Сирс, Маккоби и Левин (Sears, Maccoby, Levin, 1977) обнаружили, что если родители не разрешают своим детям проявлять агрессивное поведение, но время от времени сами жестоко их наказывают, то их дети становятся более агрессивными по сравнению с теми детьми, родители которых пресекают проявления агрессии, но не используют при этом агрессивные меры наказания.

Исследование Геральда Паттерсона, посвященное изучению агрессивных или неуступчивых детей, которое я описала в главе 1, также иллюстрирует важную роль этих основополагающих принципов. Если вы вернетесь назад и обратитесь к рис. 1.2, то увидите, что центром модели Паттерсона является связь между «низкими дисциплинарными требованиями родителей» и поведенческими нарушениями у ребенка. Он полагает, что личностные паттерны как нормального, так и девиантного социального поведения уходят корнями в повседневные социальные взаимодействия между членами семьи. Например, представьте ребенка, играющего в своей неприбранной комнате. Мать просит ребенка навести порядок. Ребенок хнычет или кричит, что не хочет или не будет этого делать. Мать уступает и уходит из комнаты, ребенок прекращает хныкать или кричать.

Паттерсон анализирует этот пример, представляя его как пару событий с негативным подкреплением. Когда мать уступает неповиновению ребенка, ее собственное поведение (уступка) негативно подкрепляется прекращением капризов и криков ребенка. Вероятность того, что она уступит в следующий раз, повышается. Она *научается* уступать, для того чтобы ребенок успокоился. В то же время ребенок получает негативное подкрепление крику и капризам, поскольку неприятное событие (приказание убирать комнату) заканчивается, как только он начинает капризничать. Поэтому он научается хныкать и кричать. Представьте, что такие обменные



Можно сказать, что этот ребенок, прижимающийся к маме, имеет достаточно высокий уровень «торможения», но он также получает подкрепление своему ласковому или застенчивому поведению, таким образом закрепляя его

взаимодействия постоянно повторяются, и вы начнете понимать, каким образом семья способна создать *систему*, в которой верховодит властный, требующий, неуступчивый ребенок (Snyder et al., 1994).

Как я указывала в главе 1, ход мысли Паттерсона распространяется дальше простых утверждений, описанных мною выше. Подобно современным теоретикам, изучающим темперамент, он подчеркивает, что развитие конкретного ребенка в данной семье является результатом взаимодействия темперамента ребенка или его склонностей к реагированию, дисциплинарных навыков родителей, личности родителей и социального окружения родителей. Тем не менее Паттерсон все же допускает, что базовые принципы научения могут описать и объяснить способы формирования или изменения паттерна поведения ребенка (его «личность»). Он и другие исследователи продемонстрировали, что возможно *изменить* привычное поведение ребенка, помогая семьям освоить новые и более эффективные стратегии подкрепления и руководства, и, таким образом, снизить вероятность делинквентного поведения в будущем (Tremblay et al., 1995a; Wiersen & Forehand, 1994).

Вопрос для размышления

Приведите другие примеры действия частичного подкрепления из повседневной жизни. Например, что вы делаете, чтобы расположить к себе какого-нибудь важного человека, который лишь изредка вам улыбается?

Утверждение 3: *дети обучаются новому поведению преимущественно через моделирование.* Бандура предположил, что широкий спектр социального поведения, от соперничества до привычек питания, приобретает-ся через наблюдение за поведением других. Таким образом, если ребенок видит, как его родители поддер-

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Использование принципов теории научения в домашних условиях

Правильно и последовательно применить базовые принципы теории научения в домашних условиях или в школе гораздо труднее, чем вы можете себе представить. Фактически, все родители действительно пытаются усилить какое-либо поведение у своих детей при помощи похвалы, внимания или угощения. И большинство из нас пытаются устранить нежелательное поведение посредством наказания. Но можно неправильно использовать принципы научения или вызвать нежелательные последствия, поскольку мы не до конца понимаем суть всех задействованных механизмов.

Например, представьте, что у вас в гостиной стоит любимое кресло, которое на глазах теряет свой облик, пачкаясь и деформируясь под воздействием маленьких ног и рук, карабкающихся по спинке кресла. Вы хотите, чтобы дети *прекратили* ползать по креслу. Поэтому вы их ругаете. Через некоторое время вы можете даже дойти до наказаний. Если вы владеете знаниями и достаточно сознательны, вы можете тщательно планировать продолжительность своего словесного наказания, чтобы оно служило негативным подкреплением и прекращалось, когда дети прекращали ползать. Но ваши методы не работают. Дети продолжают пачкать ваше любимое кресло. Почему? Может быть, потому, что детям *нравится* ползать по креслу. Поэтому процесс ползания получает внутреннее подкрепление, которое значительно сильнее, чем ваше негативное подкрепление или наказание. Один из способов справиться с ситуацией — это предоставить детям что-либо *другое*, на чем можно было бы ползать и получать такое же удовольствие.

Другой пример: представьте, что ваш 3-летний сын постоянно требует вашего внимания в то время, когда вы готовите ужин (обычная история, как скажет любой родитель 3-летнего ребенка). Поскольку вы не хотите подкреплять это поведение, вы игнорируете первые 6 или 8 раз, когда ребенок произносит «мама» или дергает вас за одежду. После 9-го или 10-го повторения, когда ребенок начинает повышать голос и хныкать, вы не способны больше этого выносить и в конце концов говорите что-то вроде: «*Хорошо!* Что ты хочешь?» Поскольку вы длительное время игнорировали требования ребенка, вы можете вполне быть уверены, что не способствовали подкреплению требовательного поведения, но на самом деле вы использовали схему частичного подкрепления; вы реагировали только на каждое 10-е требование или ноющее заявление. Вы знаете, что этот паттерн подкрепления помогает сформировать поведение, которое очень трудно устранить. Поэтому ваш сын может продолжать требовать и хныкать в течение длительного времени, даже если вы преуспеее в полном игнорировании его поведения.

Если эти ситуации вам знакомы, то будет весьма полезно в течение какого-то времени вести подробные записи, отслеживая каждый эпизод и вашу реакцию на поведение ребенка, чтобы понять, какие на самом деле задействованы принципы и как вы можете изменить паттерн поведения.

живают соседку, только что ставшую вдовой, то он получит урок щедрого и внимательного поведения. Если ребенок видит, как его родители колотят друг друга в гневе, то он, скорее всего, научится агрессивным стратегиям решения проблем.

Дети также учатся у своих сверстников, учителей, братьев и сестер, а также во время просмотра телевизора. Если окружение мальчика таково, что он видит, как

товарищи по игре и старшие ребята слоняются по подворотням, крадут в магазине или торгуют наркотиками, то он перенимает это поведение. Продолжительный контакт с этими антисоциальными моделями приводит к тому, что его родителям становится гораздо сложнее закрепить более конструктивное поведение.

Результаты влияния научения через наблюдение экспериментально продемонстрированы в сотнях исследований (Bandura, 1973; 1977). Полученные экспериментальные данные предоставили интересную и очень практичную информацию, проливающую свет на процесс моделирования, убедительно доказывая, что моделирование более действенно, чем словесное объяснение. Поэтому демонстрация желаемого поведения, например щедрости, честности или усердного отношения к работе, — более эффективный способ научения ребенка, чем беседа на тему «Как хорошо быть добрым, справедливым или трудолюбивым».

Например, в одном давнем исследовании Джоан Грузек и ее коллеги (Grusec et al., 1978) предлагали детям начальной школы поиграть с ними в мини-боулинг. Дети видели, что взрослый, участвующий в игре, выиграл 20 шариков. Рядом с боулингом находился плакат с надписью: «Помоги детям из бедных семей. Шарик в дар». Под плакатом была поставлена корзина с несколькими шарами. Половина детей видела, как взрослый, выступающий в данном случае моделью, положил часть только что выигранных шариков в корзину; остальные дети не видели этого поступка. Но некоторым из них тот же взрослый специально сообщал, что нужно пожертвовать половину своих шариков после игры, поскольку было бы правильно



Трехлетний Марвин не только учится пользоваться отверткой, наблюдая за отцом и работая рядом с ним; он также перенимает отношение отца к работе и, возможно, приобретает основы самоэффективности

доставить радость бедным детям. Другим детям он в более общих словах говорил о том, что ребенку стоит пожертвовать половину шариков, поскольку приносить радость людям, помогая им любым возможным способом, — это хороший поступок. В середине игры взрослый выходил из комнаты, и каждый ребенок имел возможность доиграть в боулинг и принять решение о пожертвовании. На рис. 9.2 вы видите, сколько детей в каждой группе (из 16 возможных) пожертвовали шарики. Конечно, моделирование поведения действовало лучше, чем проповедь. Эти результаты также наглядно показывают, что в тех случаях, когда существует конфликт между тем, что «модель» говорит, и тем, что делает (так случается, например, когда родители курят, но говорят детям, что так делать нельзя), дети обычно подражают поведению, а не вербальному сообщению. Поэтому изречение взрослых: «Делай то, что я говорю, а не то, что делаю» не работает.

Однако научение через моделирование не является абсолютно автоматическим процессом. Бандура указывает на то, что процесс научения ребенка (или взрослого) через наблюдение за другими людьми будет зависеть от 4 моментов:

- на что ребенок обращает внимание;
- что он способен запомнить (когнитивные процессы);
- что он физически способен воспроизвести;
- на что он мотивирован.

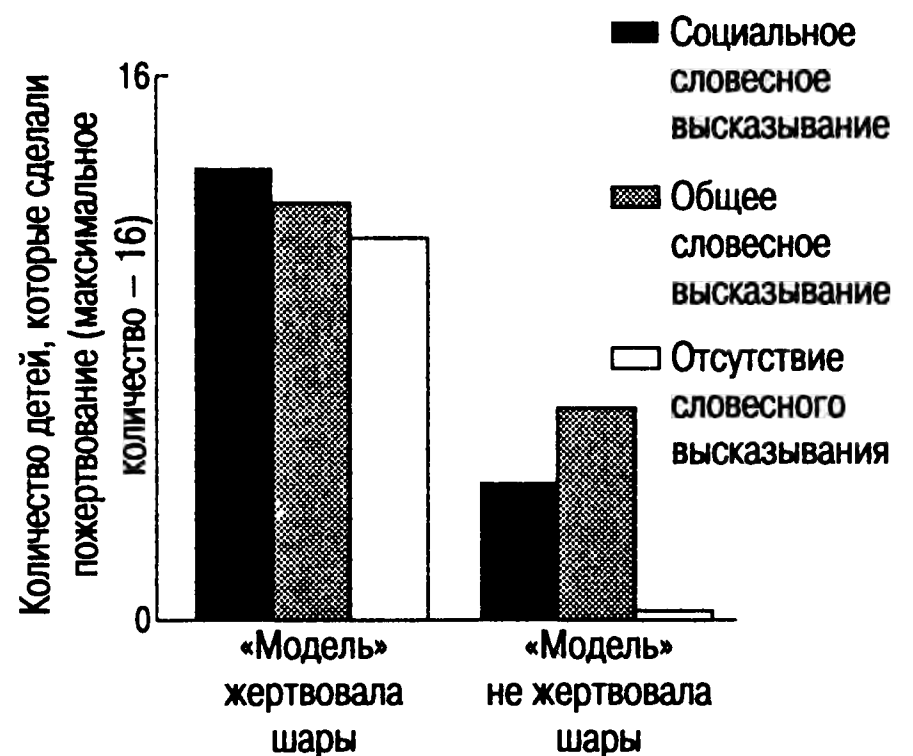
Поскольку внимание, память и другие когнитивные процессы меняются на возрастном промежутке от младенческого до детского возраста, постольку и эффективность научения посредством смоделированной ситуации будет также меняться в ходе развития (Grusec, 1992).

Утверждение 4: *посредством процессов подкрепления и моделирования дети учатся не только открытому поведению, но также формируют представления, ожидания, внутренние стандарты и Я-концепцию.* Посредством подкрепления и моделирования ребенок формирует стандарты своего собственного поведения и ожиданий о том, что можно делать, а что нельзя, — Бандура называет самоэффективностью.

Вопрос для размышления

Предположим, вы пытаетесь освоить новый вид спорта, наблюдая за мастером. Как вы думаете, как эти 4 принципа повлияли бы на то, чему вы могли бы научиться от модели?

Рис. 9.2. Результаты, полученные Грузек в ходе исследования моделирования, иллюстрируют общее положение, что на изменение поведения детей моделирование оказывает большее воздействие, чем словесное убеждение



(Источник: Grusec et al., 1978, from Table 1, p. 922)

В этом случае ребенок *усваивает* то, чему научился. Как только эти стандарты, ожидания или убеждения установятся, они оказывают долговременное и стойкое влияние на поведение ребенка и формируют основу того, что мы называем личностью.

Критический взгляд на модели научения

Существует несколько аспектов применения этого общего теоретического метода, которые заслуживают внимания. Во-первых, сторонники теории научения могут объяснить как последовательность, так и непоследовательность в поведении детей.

Например, поведение дружелюбного, улыбчивого ребенка и в домашней обстановке, и в школе может объясняться тем, что ребенок получает подкрепление в этих условиях, а не тем, что ребенок обладает выраженными «тенденциями к установлению контакта» или «общительный темперамент». Аналогично, если ребенок послушен в школе, но дома ведет себя вызывающе, нам необходимо только вспомнить, что в каждом из этих двух обстоятельств действуют различные виды подкрепления. А так как люди склонны выбирать такую обстановку, которая поддерживает или вознаграждает их привычное поведение, и поведение человека направлено на то, чтобы *вызывать* сходные реакции (подкрепление) у других людей во многих обстоятельствах, паттерны поведения имеют тенденцию к закреплению. Представители теории научения испытывают меньше затруднений при объяснении нормальной «ситуационной изменчивости» в поведении по сравнению с другими теоретиками.

Представители теории научения необычайно оптимистичны в отношении возможности изменения поведения. Поведение детей может меняться, если меняется система подкрепления (или их представления о себе), поэтому «проблемное поведение» может быть модифицировано. В отличие от них сторонники биологических теорий, несмотря на свое согласие с тем, что окружающие условия могут меняться или влиять на врожденные тенденции темперамента ребенка, все же более пессимистичны в отношении вероятности изменения поведения, особенно у ребенка с экстремальным паттерном темперамента. Например, дети с повышенной заторможенностью склонны оставаться такими даже в поддерживающем окружении; экстремально раздражимые, злобные, грубые дети с большой вероятностью станут агрессивными, трудными в общении школьниками, для которых в будущем будет характерно антисоциальное или делинквентное поведение, если только они не научатся эффективным стратегиям самоконтроля (e. g., Eisenberg et al., 1997; Moffitt & Harrington, 1996).

Большое преимущество теории научения заключается в том, что она предоставляет точное описание способа приобретения многих видов специфического поведения. Абсолютно очевидно, что дети действительно учатся через моделирование; в равной мере очевидно, что дети (и взрослые) продолжают демонстрировать поведение, которое «приносит им прибыль».

Когнитивные элементы теории Бандуры придают ей еще большую силу, способствуя зарождению интеграции моделей научения и подходов когнитивного развития. Если бы мы изложили теорию Бандуры языком Пиаже, мы могли бы говорить о приобретении Я-схемы — представления о собственных способностях, качествах,

стандартах и опыте. В дальнейшем новый опыт ассимилируется в эту схему. Вы знаете из главы 6, что одна из характеристик процесса ассимиляции, с точки зрения Пиаже, заключается в том, что новая информация или опыт модифицируется, когда включается в схемы поведения. Бандура так представляет эту идею: как только устанавливается Я-концепция ребенка, она оказывает влияние на выбор поведения, т. е. ребенок определенным образом начинает реагировать на новый опыт, определенным образом подходит к решению новой задачи (проявляет упорство или сразу сдается) и тому подобное. Например, если ребенок считает, что не пользуется популярностью среди сверстников, то он не будет удивлен, если другие не будут с ним сидеть за одним столом во время завтрака; если же кто-либо сядет рядом с ним, то ребенок объяснит это себе таким образом, чтобы это объяснение не изменило его Я-концепцию, например: «Должно быть, просто не было свободного места». Таким образом, базовые схемы не претерпевают слишком больших изменений (происходит аккомодация).

Я-концепция, или Я-схема, — центральный связующий медиатор социальных теорий научения (в биологических теориях таким центральным связующим звеном служит врожденный темперамент), который формирует выбор и поведение ребенка, т. е. в конечном итоге личность. Поведение может быть модифицировано (приспособлено), если ребенок аккумулирует достаточное количество опыта или доказательств, не соответствующих имеющейся схеме (говоря языком теории научения, стратегии подкрепления должны претерпеть резкие изменения). Если «непопулярный» ребенок заметил, что одноклассники постоянно выбирают место рядом с ним за завтраком, даже в тех случаях, когда свободны другие места, он может в конце концов изменить свою Я-схему и начать думать о себе как о «в некоторой степени популярном». Однако поскольку ребенок (как и взрослый) выбирает деятельность или ситуации, которые подходят его Я-концепции, например пребывание в углу, где никто его не увидит, он будет частично защищен от такого «несогласующегося» опыта.

Конечно, Бандура и Пиаже не пришли бы к согласию в вопросе формирования Я-концепции (или Я-схемы). Для теории Пиаже характерен акцент на внутренних процессах, тогда как для теории Бандуры — на подкреплении и моделировании как причинных факторах. Их теории сходны в объяснении того влияния, которое такая схема будет оказывать, как только сформируется.

В то же время теории научения имеют существенные недостатки, особенно их радикальные варианты. Во-первых, с точки зрения многих психологов, эти теории делают слишком сильный акцент на том, что происходит с ребенком, и не уделяют достаточно внимания тому, как ребенок распоряжается полученной информацией. Теория Бандуры гораздо менее уязвима для данной критики, но большинство личностных теорий научения страдают излишним механицизмом и фокусируются на внешних событиях. Во-вторых, теории научения, как и биологические теории, не показывают ребенка в развитии. Они могут сообщить, как у ребенка формируется конкретный паттерн поведения или убеждение, но они

Вопрос для размышления

Задумайтесь над тем, как вы выбираете те виды активности, которые согласуются с вашим представлением о себе, т. е. вашей «Я-схемой». Что бы вам пришлось сделать, чтобы изменить некоторые ее аспекты?

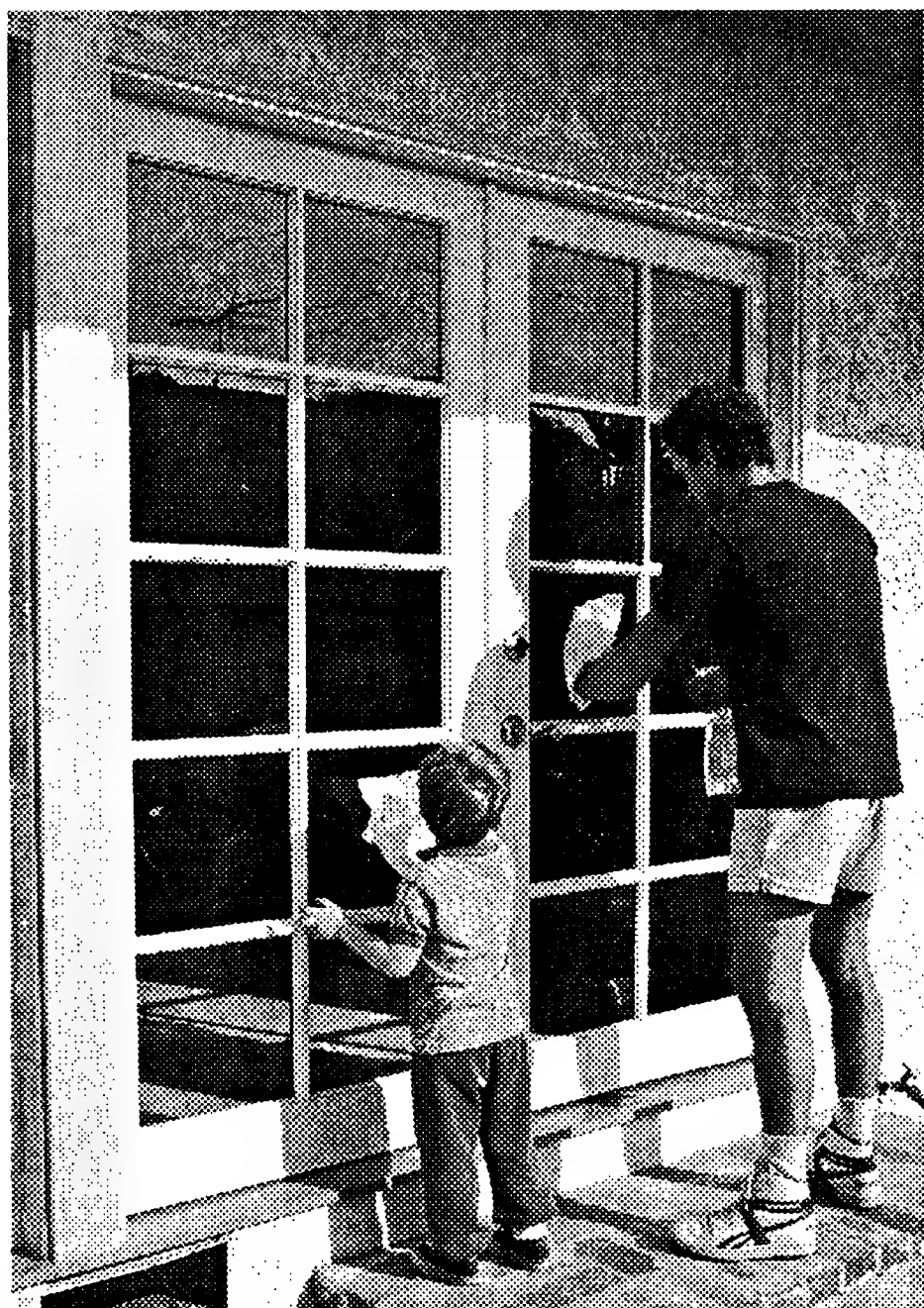
не принимают в расчет базовые изменения в развитии. Одинаковым ли способом 3-летние и 10-летние дети формируют чувство собственной эффективности? Извлекают ли дети одинаковый объем информации в ходе процесса моделирования, одинаковым ли образом они учатся? Если учесть тот акцент, который Бандура ставит на когнитивных аспектах процесса моделирования, его теория может расцениваться как истинная теория развития социального научения, хотя в настоящее время такой теории не существует.

Подводя итог, можно сказать, что, несмотря на существующие недостатки и ограничения, все теории в этой группе предлагают полезные описания одного из источников влияния на формирующийся паттерн поведения ребенка.

Психоаналитические теории

Подобно многим теоретикам, изучающим темперамент, а также сторонникам теории социального научения Бандуры, представители психоаналитического метода полагают, что взаимодействие между врожденными характеристиками ребенка и окружающей средой играет центральную роль в формировании личностных различий. Однако в отличие от большинства биологических теорий и теорий научения психоаналитические теории являются при этом теориями *развития*, описывая систематические изменения чувства Я у детей, их потребностей или влечений и их взаимоотношений с другими людьми.

В главе 1 я описала ряд ключевых утверждений этого подхода. Далее позвольте мне просто обобщить представления Фрейда и Эриксона:



Этот ребенок может быть счастлив, помогая отцу мыть окна (еще один пример моделирования), но нет гарантии, что он будет с такой же радостью помогать маме — это проявление непоследовательности поведения, с которым представители теории научения легче справляются, чем сторонники биологической теории темперамента

Утверждение 1: *поведение управляется бессознательными, а также сознательными мотивами и процессами.* Фрейд выделял три вида инстинктивных влечений: сексуальное влечение (либидо); инстинкт самосохранения, включая избегание голода и боли; агрессивные влечения. Эриксон ставит акцент на когнитивных процессах, влечении к формированию идентичности.

Утверждение 2: *структура личности формируется с течением времени, являясь результатом взаимоотношений между врожденными влечениями/потребностями ребенка и реакциями значимых людей из его окружения.* Поскольку ребенку часто мешают достичь немедленного удовлетворения различных потребностей, он вынужден формировать новые навыки — планирование, обсуждение, отсрочку и другие когнитивные техники, которые позволяют удовлетворить базовые потребности обходными способами. Таким образом формируется эго, которое остается планирующей, организующей, думающей частью личности. Суперэго, в свою очередь, формируется вследствие попыток родителей ограничить определенные виды удовлетворения; ребенок в конце концов включает стандарты родителей в свою собственную личность.

Утверждение 3: *развитие личности имеет в основе стадийный характер, каждая стадия сосредоточена на конкретной задаче или особой форме базовой потребности.* Немного позже я буду подробно описывать стадии, предложенные Фрейдом и Эриксоном. В данный момент важно только то, что в этих теориях описываются стадии.

Утверждение 4: *специфическая личность, которую формирует ребенок, зависит от степени успешности прохождения этих различных стадий.* На первых стадиях ребенок нуждается в особом виде поддерживающей среды для успешного решения возникающих дилемм или для удовлетворения потребности. Ребенок с недостатком необходимых внешних условий будет отличаться совершенно другой личностью, чем ребенок, окружение которого частично или полностью адекватно. Однако, несмотря на то что важна каждая стадия, все сторонники психоаналитических теорий особым образом подчеркивают важность самых первых стадий и специально фокусируются на адекватности взаимоотношений между ребенком и взрослым, обеспечивающим уход, обычно матерью. Недостаточно сказать, что младенчество является сенситивным периодом для развития личности; Фрейд и последующие теоретики психоаналитического направления скорее считают, что ранние взаимоотношения устанавливают стереотип и ставят ребенка на особый путь, по которому он пойдет через все оставшиеся стадии.

Некоторые различия между теориями Фрейда и Эриксона

Все эти четыре общие утверждения содержатся как в теории Фрейда, так и в теории Эриксона, но детали и акценты в них расставлены по-разному. Например, согласно теории Фрейда, когнитивные навыки формируются только потому, что ребенок нуждается в них для удовлетворения потребностей; они не существуют независимо. Согласно теории Эриксона (это отражено и во многих других вариантах психоаналитической теории), когнитивные навыки принадлежат к эго-функциям, которые, не находясь полностью на службе у базового удовлетворения, формируются независимо.

Базовое физическое созревание также играет более важную роль в теории Фрейда, чем в теории Эриксона. Согласно теории Фрейда, переход от одной стадии к другой происходит вследствие созревания нервной системы. На каждой стадии ребенок старается удовлетворить базовые физические («сексуальные») потребности через стимуляцию определенной части тела, которая в это время наиболее чувствительна. По мере неврологического развития участок максимальной чувствительности тела переходит из области рта к анусу и гениталиям, и этот сдвиг в созревании является частью механизма управления стадийными изменениями. Эриксон учитывает эти физические изменения, но ставит больший акцент на сдвигах в требованиях социального окружения. Каждая стадия сосредоточена на особом социальном конфликте, приводящем к психологическому кризису. Например, стадия 4 (трудолюбие—неполноценность) начинается примерно в 6 лет, так как в это время ребенок начинает свое обучение в школе; в тех культурах, где обучение в школе начинается позже, время решения этой задачи развития также может наступать позже.

Из-за этих теоретических различий Эриксон и Фрейд по-разному описали стадии развития. Поскольку два набора стадий стали частью словаря возрастных психологов, вам нужно с ними ознакомиться, поэтому позвольте мне описать каждый набор стадий в отдельности.

Психосексуальные стадии Фрейда

Фрейд предложил пять психосексуальных стадий, которые я привела в табл. 9.3.

Оральная стадия: от рождения до 1 года. Рот, губы и язык становятся первыми центрами удовольствия для ребенка, и его самые ранние привязанности формируются к тому человеку, который доставляет удовольствие через стимуляцию рта, обычно это мать. Для нормального развития младенца требуется оптимальное количество оральной стимуляции — не слишком много и не слишком мало. Если оптимальное количество стимуляции недоступно, тогда часть энергии либидо может остаться прикрепленной (*фиксированной*, в терминах Фрейда) к оральному способу удовлетворения. В этом случае, с точки зрения Фрейда, индивид в будущем будет оказывать выраженное предпочтение оральному удовольствию, как показано в правой колонке табл. 9.3.

Анальная стадия: от года до 3 лет. По мере физического созревания ребенок становится все более и более сенситивным в анальной области. Примерно в это же время родители начинают уделять большое внимание приучению его к туалету и выражают удовольствие, когда ребенок справляет нужду в правильном месте в правильное время. Эти две силы помогают переместить основной центр физической/сексуальной энергии из оральной к анальной эрогенной зоне.

Секрет успешного завершения этой стадии (согласно Фрейду) заключается в том, предоставляют ли родители ребенку достаточное пространство для анального исследования и удовольствия. Если приучение к туалету становится полем битвы, тогда может произойти фиксация энергии либидо на этой стадии, которая во взрослом периоде может привести к навязчивой аккуратности, скупости или к прямо противоположным особенностям.

Фаллическая стадия: 3–5 лет. Примерно в 3 или 4 года повышается чувствительность гениталий и осуществляется переход на новую стадию. Одним из признаков появления этой новой чувствительности является то, что дети обоих полов примерно в этом возрасте вполне естественно начинают мастурбировать.

С точки зрения Фрейда, самое важное событие, которое происходит во время фаллической стадии, — это так называемый **эдипов конфликт**. Он описал последовательность происходящих событий более подробно (и более правдоподобно!) у мальчиков, поэтому позвольте мне вкратце обрисовать этот паттерн.

Согласно Фрейду, эта стадия начинается примерно в 3 или 4 года, когда повышается чувствительность гениталий. Фрейд утверждал, что во время этой стадии мальчик, обнаружив у себя пенис, вполне естественно старается использовать этот новообретенный источник удовольствия для того, чтобы порадовать свой прежний источник удовольствия, т. е. свою маму. Он начинает испытывать ревность к отцу, который имеет такой доступ к телу матери, которого нет у мальчика. Мальчик

Таблица 9.3

Стадии психосексуального развития по Фрейду

Стадия	Возраст (года)	Эрогенная зона	Основная задача развития (потенциальный источник конфликта)	Личностные черты взрослых, «фиксированных» на этой стадии
Оральная	0–1	Рот, губы, язык	Отлучение от груди	Оральное поведение, например курение и переедание; пассивность и доверчивость
Анальная	1–3	Анус	Приучение к туалету	Аккуратность, бережливость, упрямство или противоположные черты
Фаллическая	3–5	Гениталии	Эдипов конфликт; идентификация с родителем соответствующего пола	Самолюбие, безрассудство или противоположные черты
Латентная	5–12	Без специфической зоны; пассивная сексуальная энергия	Развитие механизмов защиты эго	Отсутствие, фиксация обычно не отмечается
Генитальная	12–18 и далее	Гениталии	Зрелая сексуальная близость	Взрослые, которые удачно интегрировали предыдущие стадии, будут демонстрировать искренний интерес к другим людям и зрелую сексуальность

рассматривает своего отца как сильную и угрожающую фигуру, имеющую неограниченную силу — возможность кастрировать. Мальчик раздвоен между желанием обладать матерью и страхом перед могуществом отца.

Большинство из этих чувств и возникающий в итоге конфликт не осознаются. Мальчик не проявляет открытых сексуальных чувств или действий по отношению к матери. Но в любом случае, осознаны эти чувства или нет, результат этого конфликта — тревога. Как маленький мальчик может справиться с этой тревогой? С точки зрения Фрейда, в это время включается защитный механизм, который называется **идентификация**: мальчик «вбирает в себя» образ отца и пытается соотнести свое собственное поведение с этим образом. Пытаясь вести себя максимально похожим образом, мальчик не только снижает вероятность быть атакованным отцом; он также приобретает часть могущества отца. Более того, ребенок формирует «внутреннего отца» с его ценностями и моральными суждениями, которые служат основой суперэго ребенка.

Параллельный процесс предположительно происходит у девочек. Девочка рассматривает свою мать как соперницу за сексуальное внимание отца и испытывает перед ней страх (хотя меньший, чем мальчик перед отцом, поскольку девочка может допускать, что уже кастрирована). В этом случае идентификация с матерью также рассматривается как «облегчение» тревоги девочки.

Латентная стадия: 5–12 лет. Фрейд полагал, что после фаллической стадии наступает период отдыха перед следующим важным изменением в сексуальном развитии ребенка. Ребенок предположительно приходит к некому предварительному разрешению эдипова конфликта и теперь пребывает в состоянии покоя после бури. Одна из ярких характеристик этой стадии состоит в том, что идентификация с родителем соответствующего пола, которая знаменует окончание фаллической стадии, теперь распространяется на других представителей того же самого пола. Поэтому именно в эти годы отмечается взаимодействие детей почти исключительно с представителями того же самого пола и дети часто «влюбляются» в учителей или других взрослых соответствующего пола.

Генитальная стадия: 12–18 и старше. Дальнейшие изменения в гормонах и гениталиях, которые происходят во время пубертатного периода, возрождают сексуальную энергию ребенка. Во время этого периода отмечается более зрелая форма сексуальной привязанности. Объектами сексуальной привязанности для ребенка становятся представители противоположного пола. Фрейд ставил акцент на том факте, что не каждый человек проходит через все стадии к моменту зрелой гетеросексуальной любви. У некоторых людей отсутствовало удовлетворение в период оральной стадии, и поэтому у них не образовался фундамент для базовых любовных отношений. Другие не разрешили эдипов конфликт, не достигнув с достаточной пол-

нотой идентификации с родителем одного с ним пола, и этот пробел может влиять на их способность справляться с сексуальной энергией в подростковом возрасте.

Оптимальное развитие на каждой стадии, согласно Фрейду, требует такой окружающей обстановки, кото-

Вопрос для размышления

Приведите любое исследование, которое подтвердило бы или опровергло правоту Фрейда в отношении эдипова конфликта.

рая способна удовлетворить уникальные потребности каждого периода. Младенец нуждается в достаточной оральной и анальной стимуляции; 4-летний мальчик нуждается в присутствии отца, с которым он может идентифицироваться, и матери, которая не слишком соблазнительна. Неадекватная окружающая обстановка в раннем возрасте оставит осадок нерешенных проблем и неудовлетворенных потребностей, которые будут перенесены на последующие стадии.

Акцент на формирующей роли раннего опыта, особенно раннего семейного опыта, является отличительным признаком психоаналитической теории. С этой точки зрения первые 5 или 6 лет жизни играют решающую роль в формировании личности.

Психосоциальные стадии Эриксона

Эриксон разделял большинство базовых положений Фрейда, но в представлениях этих двух теоретиков существует ряд важных различий. Во-первых, Эриксон сместил акцент с сексуальных влечений на поэтапное формирование чувства идентичности. Во-вторых, соглашаясь с Фрейдом в том, что первые годы очень важны, он полагал при этом, что идентичность не заканчивает свое формирование к концу подросткового возраста, а продолжает проходить через дальнейшие стадии развития во взрослой жизни. В табл. 9.4 представлены 8 стадий, предложенных Эриксоном, 3 из них полностью относятся ко взрослому периоду.

С точки зрения Эриксона, созревание играет относительно небольшую роль в последовательности стадий. Гораздо более важны общие культурные требования к детям в определенном возрастном периоде. Так, в 2 года это может быть требование посещать туалет; в 6 или 7 лет — требование освоить школьные навыки; во взрослом возрасте — требование установить близкие отношения. Каждая стадия включает особую дилемму, особую социальную задачу. Таким образом, Эриксон называет

Вопрос для размышления

Какое значение для вас имеет утверждение, что каждый переносит нерешенные проблемы во взрослый период? Подумайте над возможными примерами из вашего опыта.

В начальной школе мальчики играют с мальчиками, девочки — с девочками. Как бы это объяснил Фрейд?



Таблица 9.4

Восемь стадий развития, предложенные Эриксоном

Приблизительный возраст (года)	Формирующиеся качества эго	Некоторые задачи и виды активности
0–1	Базовое доверие — базовое недоверие	Доверие матери или людям, обеспечивающим уход, вера в свою собственную способность организовать события; ключевой элемент — формирование чувства защищенности
2–3	Автономия — стыд, сомнение	Ходьба, захват объектов и другие физические навыки приводят к свободе выбора; приучение к туалету; ребенок учится самоконтролю, но может испытывать стыд, если что-то не получается должным образом
4–5	Инициативность — вина	Организация активной деятельности для достижения какой-либо цели; ребенок становится более уверенным и агрессивным. Эдипов конфликт с родителем одного пола может привести к чувству вины
6–12	Трудолюбие — неполноценность	Постижение всех базовых культурных навыков и норм, включая школьные навыки и пользование инструментами
13–18	Идентичность — ролевое смещение	Адаптация чувства «Я» к пубертатным физическим изменениям, выбор профессии, достижение взрослой сексуальной идентичности, поиск новых ценностей
19–25	Близость — изоляция	Формирование одного или более близких отношений, которые отличаются от подростковой влюбленности; вступление в брак и образование семьи
26–40	Продуктивность — застой	Рождение и воспитание детей, сфокусированность на профессиональных достижениях или творческом развитии, обучение последующего поколения
41+	Эго-интеграция — отчаяние	Интеграция предыдущих стадий и достижение базовой идентичности. Принятие себя

свои стадии психосоциальными стадиями, а не психосексуальными стадиями. Позвольте мне более детально описать первые 5 стадий Эриксона.

Базовое доверие — базовое недоверие: от рождения до 1 года. Первая задача (или «дилемма», как иногда говорил Эриксон) появляется во время первого года жизни, когда ребенок должен сформировать чувство базового доверия, веры в предсказуемость мира и способность влиять на события вокруг него. Эриксон считал, что поведение человека, обеспечивающего уход (обычно матери), играет решающую роль в том, насколько успешно или неуспешно будет преодолен этот кризис. Дети, у которых вырабатывается стойкое чувство доверия на первом году жизни, воспитываются любящими родителями, реагирующими предсказуемым и последовательным образом на потребности ребенка. Если у ребенка сформировалось чувство доверия, то он будет переносить это чувство на отношения с другими людьми. У тех

младенцев, уход за которыми в раннем периоде жизни отличался неустойчивостью или жесткостью, может сформироваться чувство недоверия, которое может быть перенесено на все последующие отношения.

Однако Эриксон никогда не говорил, что идеальной позицией по любой из дилемм является один из экстремальных полюсов. На первой стадии, например, рискованно стать слишком доверчивым. Ребенку необходимо развить здоровое чувство недоверия, чтобы научиться различать опасные и безопасные ситуации.

Автономия — стыд, сомнение: 2–3 года. Эриксон рассматривал повышенную подвижность ребенка в данном периоде как основу для формирования чувства независимости или автономии. Но если стремления ребенка к независимости не поддерживаются родителями, если он переживает неоднократные неудачи или подвергается насмешкам, то появление новых возможностей исследования окружающего мира может привести не к укреплению базового чувства самоконтроля и самооценности, а к развитию чувства стыда и сомнения. Еще раз подчеркиваю, что идеалом является не отсутствие стыда или сомнений; доля неуверенности необходима ребенку для того, чтобы понять, какое поведение приемлемо, а какое нет, какое безопасно, а какое опасно. Но идеал действительно лежит ближе к автономной стороне континуума.

Инициативность — вина: 4–5 лет. Эта стадия, практически эквивалентная фаллической стадии Фрейда, приводит к появлению новых навыков или способностей у ребенка. В 4 года он уже немного умеет планировать, может проявлять инициативу в достижении конкретных целей. Ребенок испытывает эти новые когнитивные навыки, стремясь покорить мир вокруг него. Он может попробовать выйти самостоятельно на улицу, разобрать игрушку по частям, а затем обнаружить, что не может ее собрать, и швырнуть — часть или всю — в свою маму. Это время энергичных действий и активного поведения, которое родители могут воспринимать как агрессивное. Риск заключается в том, что ребенок может зайти слишком далеко в своей

Если бы взгляд мог убивать! Этот ребенок, без сомнения, испытывает ревность к новорожденному малышу и может таить самые различные гневные и агрессивные мысли. Маленький ребенок, вероятно, сразу же бы выразил эти мысли и чувства. Но ребенок этого возраста, который, возможно, находится на стадии *инициативности — вины*, по Эриксону, чувствует вину в связи со своими чувствами и тормозит гневные действия



настойчивости и родители начнут усиленно его ограничивать и наказывать — все это может вызвать чувство вины. В некоторой степени вина необходима, поскольку без вины не было бы совести и самоконтроля. Идеальные отношения между родителями и ребенком не подразумевают абсолютного попустительства, но слишком сильная вина может препятствовать проявлению творчества у ребенка и мешать свободным взаимоотношениям с другими людьми.

Трудолюбие (компетентность) — неполноценность: 6–12 лет. Начало обучения в школе — основная движущая сила на этой стадии. Ребенок сталкивается с необходимостью заслужить одобрение через демонстрацию компетентности: умения читать, складывать и преуспевать в других школьных навыках. Задача этого периода, таким образом, состоит в формировании репертуара способностей, которых требует общество. Если ребенок не способен сформировать ожидаемые навыки, у него образуется базовое чувство некомпетентности. Однако иногда полезны и неудачи для того, чтобы ребенок мог сформировать чувство скромности; т. е., как всегда, предпочтителен баланс. В идеале ребенок должен добиваться достаточного успеха для усиления чувства компетентности, но он не должен делать слишком сильный акцент на компетентности, считая, что неудачи недопустимы, и он не должен превращаться в «трудоголика».

Идентичность — ролевое смешение: 13–18 лет. Во время пубертатного периода возникает очень важная задача, в ходе решения которой подросток переоценивает свою идентичность и те роли, которые он должен принять. Эриксон считает, что формируются две «идентичности» — «сексуальная идентичность» и «профессиональная идентичность». За этот период у подростка должно перестроиться чувство «Я» и выработаться представление о том, что он хочет делать и кем быть, а также сформироваться соответствующая сексуальная роль. Риск заключается в появлении ролевого смешения, возникающего из-за обилия открывающихся перед ребенком этого возраста ролей.

Другие психоаналитические точки зрения: модель привязанности Боулби

Перед тем как обратиться к доказательствам, подтверждающим (или опровергающим) психоаналитическую точку зрения, я хочу еще раз подчеркнуть, что Эриксон не единственный влиятельный современный теоретик, на представления которого в значительной степени повлиял Фрейд или психоаналитические теории. Так, благодаря своей теории формирования привязанности Джон Боулби (Bowlby, 1969, 1973, 1980) оказал значительное воздействие на специалистов, интересующихся главным образом ранним развитием ребенка. Боулби предложил интересное сочетание психоаналитического и биологического подходов. Как и Фрейд, он считал, что основа человеческой личности лежит в самых ранних взаимоотношениях ребенка. Серьезное нарушение этих взаимоотношений или психологическая травма в раннем возрасте неизбежно окажет влияние на развитие ребенка. Боулби сосредоточил свое внимание на ранней привязанности ребенка к матери, поскольку она, без сомнения, занимает центральное положение.

Для описания формирования этой привязанности Боулби ввел несколько понятий из **этологической теории**, используя их применительно к исследованию

поведения. Боулби считал, что человеческое развитие привело к тому, что ребенок рождается с репертуаром врожденных инстинктивных паттернов поведения, которые вызывают у других стремление ухаживать, например плач, улыбка или зрительный контакт. Аналогично, мать (или другой взрослый) обладает различными инстинктивными паттернами поведения по отношению к младенцу, например реакцией на плач ребенка или разговор с ребенком на высоких интонациях голоса. Эти инстинктивные паттерны объединяют мать и ребенка в сложную цепь стимулов и реакций, что приводит к формированию у ребенка специфической привязанности к взрослому — процесс, о котором я буду подробно говорить в 11 главе.

Хотя теория Боулби не является в полном смысле стадияльной теорией развития в отличие от теорий Фрейда или Эриксона, тем не менее она основана на многих базовых психоаналитических положениях. Кроме того, эта теория в значительной степени повлияла на большое количество современных исследований, изучающих привязанность.

Факты и практическое приложение

Эмпирические исследования теорий Фрейда и Эриксона относительно немногочисленны, так как обе теории носят настолько обобщенный характер, что для их проверки очень трудно составить специфические тесты. Например, для проверки понятия фиксации Фрейда нам была бы необходима обширная информация о том, как установить, фиксирован ли данный ребенок на определенной стадии или нет.

Какие проявления служат признаками фиксации ребенка на оральной или анальной стадии? Должны ли мы предвидеть автоматическую связь между сроками отнятия ребенка от груди и таким явным оральным поведением взрослого, как курение или переедание? Когда исследователи пытались установить прямые связи, они их не нашли.

Несмотря на эти трудности, исследователи смогли разработать тесты для исследования некоторых базовых утверждений. Позвольте мне описать два типа работ, посвященных исследованию эдипового периода и исследованию безопасной привязанности.

Эдипов период. Один 4-летний мальчик, которому мама сказала, что любит его, сообщил: «И я тоже тебя люблю, поэтому я никогда не смогу жениться на ком-либо другом» (Watson & Getz, 1990a, p. 29). В этих исследованиях поведения, характерного для эдипового периода, Малькольм Уотсон и Кеннет Гец (Watson & Getz, 1990a, 1990b) действительно обнаружили, что дети примерно в 4 или 5 лет могут делать подобные заявления. В более общем виде это выглядит следующим образом: 4-летние дети чаще, чем дети любого другого возраста, демонстрируют более теплое поведение по отношению к родителю противоположного пола и более агрессивное или антагонистичное поведение по отношению к родителю того же пола. Вы можете видеть вторую половину результатов этого исследования на рис. 9.3. Вопрос о достоверности объяснения Фрейдом этого феномена остается все еще неясным, но эти результаты, без сомнения, согласуются с его теорией.

Безопасная привязанность. Вторая группа исследований, которая уходит корнями в психоаналитическую теорию, посвящена изучению ранних привязанностей

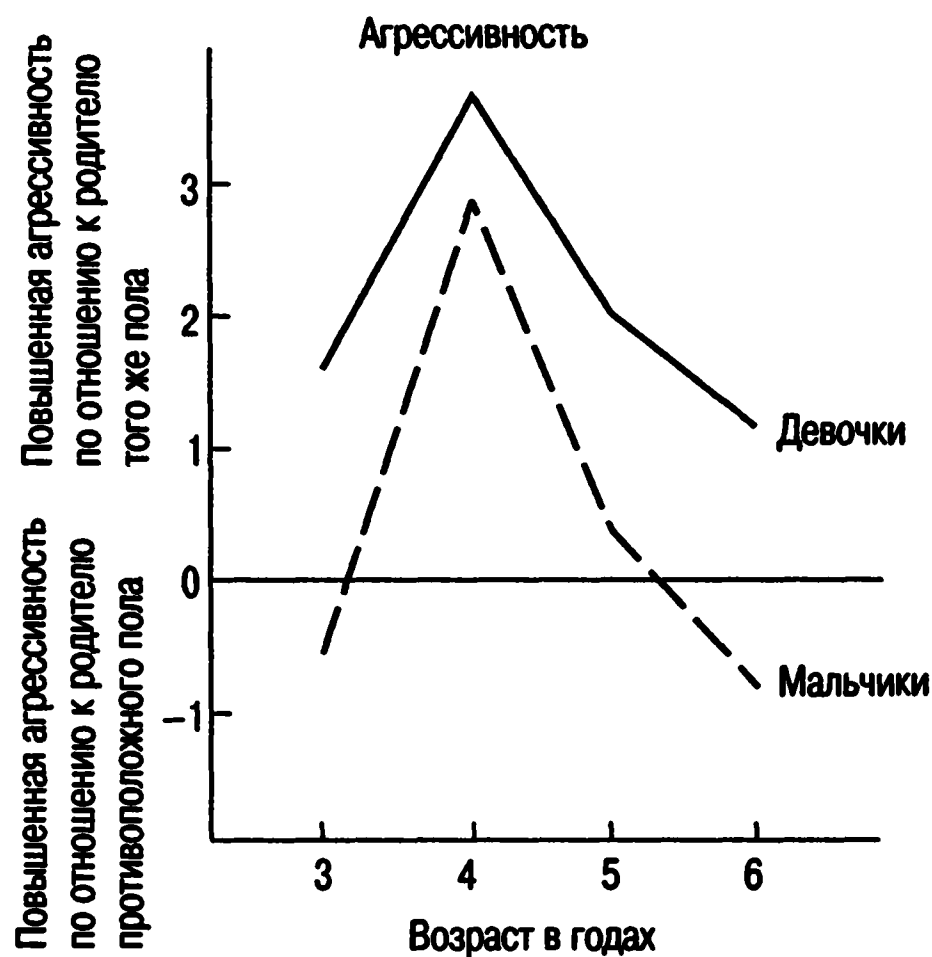


Рис. 9.3. Эти диаграммы основаны на подробных отчетах родителей о проявлениях нежности и агрессивности их детей по отношению к ним. Показатели выше нуля означают, что ребенок был более агрессивен по отношению к родителю того же пола, чем другого. Показатели ниже нуля означают соответственно противоположное соотношение

(Источник: Watson & Getz, 1990b, from Table 3, p. 499)

детей. И Эриксон, и Фрейд считали, что качество первых взаимоотношений ребенка с человеком, обеспечивающим уход, будут формировать его взаимоотношения с другими детьми и взрослыми на последующих возрастных этапах. Конечно, теория Боулби специально разработана для того, чтобы исследовать эти первые взаимоотношения. Я буду гораздо подробнее говорить о ранних привязанностях в главе 11, но позвольте мне по крайней мере познакомить вас с исследованиями в этой области, поскольку они подтверждают базовые психоаналитические гипотезы о том, что ранние взаимоотношения ребенка оказывают влияние на весь ход его последующего развития. В десятках лонгитюдных исследований дети оценивались по наличию безопасных привязанностей в возрасте 1 года или 2 лет и затем наблюдались в течение нескольких лет, в некоторых случаях на протяжении детского и подросткового периодов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети, которые имеют более безопасную привязанность в младенческом возрасте, позже устанавливают более позитивные взаимоотношения с другими людьми и приобретают более эффективные социальные навыки (Thompson, 1998). Таким образом, те взаимоотношения, которые формировались во время самой первой стадии психосоциального развития, создают прототип последующих взаимоотношений, как считали Боулби и Эриксон. Вспомните результаты исследования Меган Гуннар, которые я описывала ранее: дети с заторможенным темпераментом, которые установили безопасную привязанность к своей матери, демонстрируют незначительные физиологические признаки страха или вообще их отсутствие в новой ситуации. Таким образом, качество ранней привязанности ребенка может, по крайней мере частично, перекрыть тенденции базового темперамента при формировании личности.

Критический взгляд на психоаналитические теории

Психоаналитические теории Фрейда и Эриксона имеют несколько привлекательных черт. В основном они фокусируются на важной роли эмоционального качества взаимоотношений ребенка с людьми, обеспечивающими уход. Более того, обе эти

теории считают, что потребности ребенка, или «задачи», меняются с возрастом, так что родители должны постоянно приспосабливаться к изменению ребенка. Одна из возможностей практического приложения этих теорий состоит в том, что нам не следует рассматривать качество «хороший родитель» как глобальное качество. Некоторые из нас могут быть очень успешными в удовлетворении потребностей младенца, но не справляться с борющимся за идентичность подростком; у других родителей может быть противоположный паттерн. Личность ребенка и его общее эмоциональное «здоровье», таким образом, зависят от взаимодействий или транзакций, которые устанавливаются в конкретной семье. Данный элемент этих теорий чрезвычайно привлекателен, поскольку все больше и больше исследователей в области психологии развития склоняют нас к именно такой концепции процесса формирования личности.

Психоаналитическая теория также дала нам несколько полезных понятий, среди них, например, защитные механизмы и идентификация, которые настолько широко адаптировались, что стали частью повседневного языка. Эти сильные стороны привели к возрождению влияния как теории Эриксона, так и нескольких психоаналитических методов второго или третьего поколения, например теория Боулби.

Слабая сторона психоаналитических теорий — неопределенность многих понятий. Идентификация может быть интригующим теоретическим понятием, но как мы можем ее измерить? Как мы установим наличие специфических защитных механизмов? При отсутствии более точных рабочих определений невозможно опровергнуть достоверность теории. Те области, в которых общие понятия психоаналитической теории плодотворно использовались в целях изучения развития, почти всегда были областями, в которых другие теоретики или исследователи предложили более точные определения или четкие методы измерения конструкторов Фрейда или Эриксона; это касается, например, понятия безопасной привязанности Боулби. Таким образом, психоаналитическая теория может способствовать созданию стимулирующей почвы для нашего мышления, но она не является точной теорией развития.

Синтез теорий

Я предложила вам 3 различные точки зрения на происхождение уникальных, индивидуальных паттернов поведения, которые мы называем личностью. Каждая точка зрения, по крайней мере частично, подтверждается экспериментальными данными; каждая имеет сильные стороны. Нужно ли нам делать выбор между этими точками зрения или мы можем разумно их комбинировать? Некоторые полагают, что эти теории настолько отличаются друг от друга, что их невозможно комбинировать, поскольку они выдвигают совершенно разные предположения о роли ребенка в процессе развития (Overton & Reese, 1973). Отчасти я с этим согласна. Я не думаю, что мы можем просто сложить различные источники влияния и сказать, что личность — это всего лишь сумма врожденного темперамента, паттернов подкрепления, взаимоотношений с родителями и Я-схемы.

Тем не менее могут оказаться полезными более сложные комбинации, подобные модели, представленной на рис. 9.4. Согласно этой модели, врожденный темперамент

Вопрос для размышления

За последние годы на первый план в исследованиях, посвященных развитию детей, стали выходить понятия «уязвимость» и «устойчивость». Как «уязвимость» может концептуализироваться или объясняться теоретиками каждого из методов, описанных в этой главе?

ребенка является отправной точкой — врожденными склонностями, имеющими важное значение для системы. Стрелка номер 1 указывает на *прямую* связь между врожденным темпераментом и личностью, которую мы видим у ребенка, а позже — у взрослого.

Стрелка 2 указывает на вторую непосредственную связь между окружением ребенка и его личностью и социальным поведением. Постоянный или случайный характер реакций родителей на поведение младенца будет оказывать воздействие на формирование дове-

рия или безопасности привязанности, которые проявятся позже в широком диапазоне поведения; подкрепление родителями агрессивного или дружеского поведения также будет влиять на будущее ребенка.

Указанные связи непосредственны или даже очевидны, но большинство происходящих процессов гораздо сложнее. Способ обращения взрослых с ребенком зависит от его темперамента (стрелка 3), базовый темперамент и семейное окружение влияют на Я-схему ребенка — его ожидания от других и от самого себя, его представления о своих способностях (стрелка 4 и 5). Я-схема или Я-концепция (включая чувство самоэффективности), в свою очередь, способствуют формированию поведения, которое мы наблюдаем у ребенка, построению его «личности» (стрелка 6).

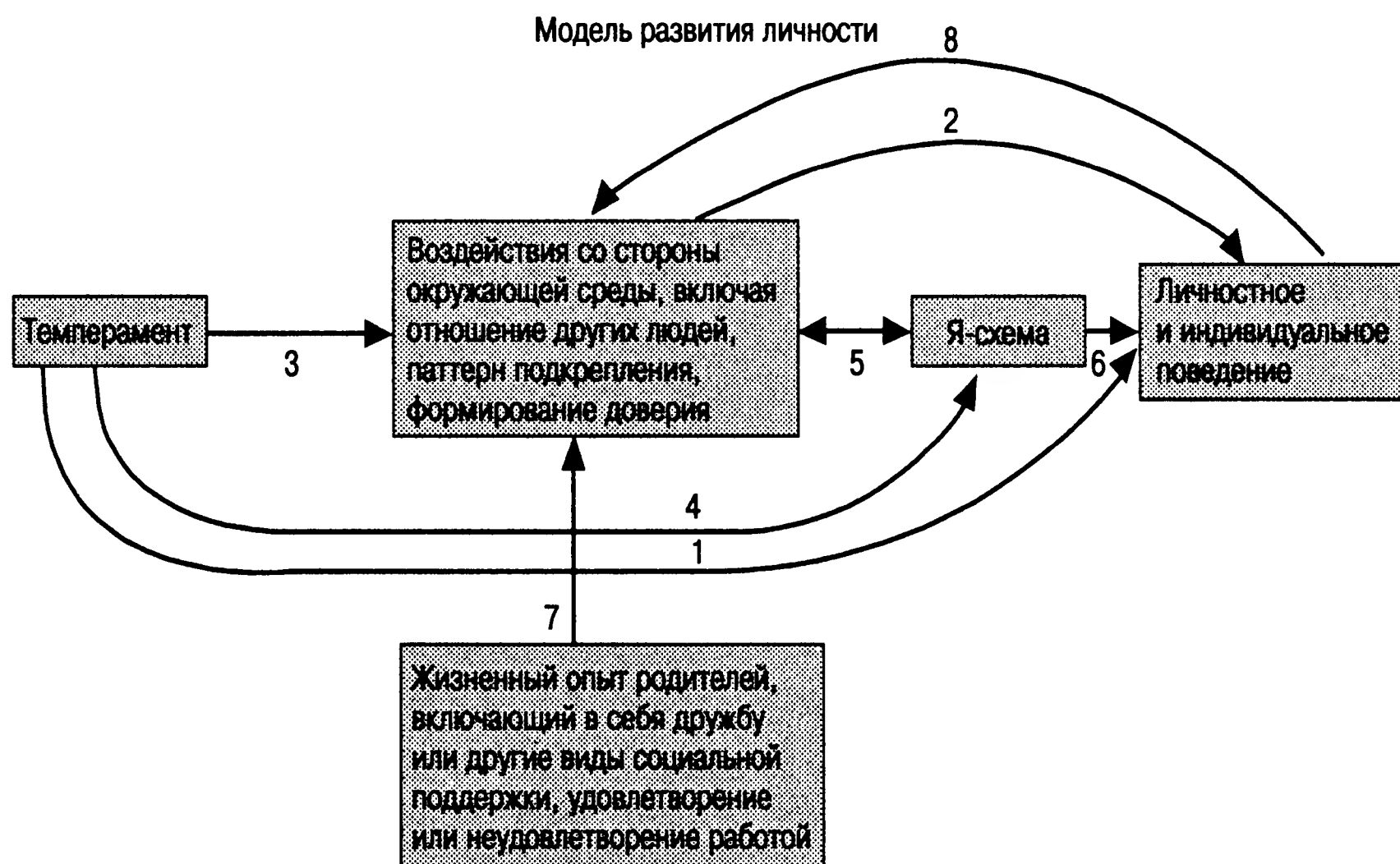


Рис. 9.4. На рисунке представлен один из вариантов сложной интерактивной модели, которая описывает формирование неповторимого своеобразия личности. Влияние темперамента и окружающей среды не носит просто дополнительный характер. Все компоненты модели влияют друг на друга, помогая ребенку сформировать уникальную Я-схему, которая, в свою очередь, влияет на опыт ребенка. Все эти явления происходят в контексте семейных взаимоотношений, которые сами находятся под влиянием жизненного опыта родителей. То, что мы считаем личностью, — это комплексный продукт влияния указанных сил

РЕАЛЬНЫЙ МИР

**Последствия развода
(проверка психоаналитической теории)**

Около 40% детей, которые родились в Соединенных Штатах в 1980 году, уже пережили развод своих родителей к тому времени, когда им исполнилось 16 лет (Cherlin, 1992a; Hernandez, 1997). Как отражается на ребенке такой опыт? Я буду гораздо подробнее говорить о влиянии развода в главе 13; сейчас позвольте мне сосредоточиться только на одном вопросе, поскольку он является проверкой психоаналитической теории. Если Фрейд прав, негативное влияние развода должно быть большим, если развод происходит до или во время эдипового периода (примерно 3–5 лет), поскольку успешное разрешение эдипового конфликта и процесс идентификации требует присутствия обоих родителей. Более того, если дети живут с матерью после развода, тогда негативный эффект должен быть гораздо больше для мальчиков, чем для девочек. Девочка может идентифицироваться с мамой, поэтому по крайней мере ее полоролевая идентификация адекватна. Мальчик, по контрасту, лишенный отца, может никогда не пройти через процесс идентификации адекватно и может прийти к очень смешанной полоролевой ориентации и, возможно, более слабому суперэго.

Результаты исследований детей в семьях после развода частично поддерживают вторую гипотезу, но не первую. Фактически, у всех детей отмечаются негативные последствия развода, но чаще всего исследования показывают, что у мальчиков возникает больше проблем (Amato, 1993; Hetherington & Stanley-Hagan, 1995). У них чаще, чем у девочек, отмечаются поведенческие проблемы или появляется больше трудностей в школе после развода. Однако стоит отметить, что это обобщение может не подходить для подростков, среди которых девочки демонстрируют больше негативных реакций на развод своих родителей (e. g., Chase-Lansdale & Hetherington, 1990; Lee et al., 1994), хотя этот вопрос еще не прояснен до конца. Очевидно, что дети дошкольного возраста не всегда демонстрируют более выраженный или более длительный негативный эффект развода родителей, чем дети других возрастных групп; этот факт ставит под сомнение некоторые гипотезы Фрейда, касающиеся эдипова конфликта.

Данная система не существует в вакууме. В соответствии с экологическим подходом Бронфенбреннера и других авторов стрелка 7 указывает, что способность родителей сохранять теплые, поддерживающие отношения со своим ребенком находится под воздействием внесемейного опыта родителей, куда может входить, например, удовлетворенность работой или наличие достаточной эмоциональной поддержки в период кризиса.

Например, Мэвис Хетерингтон (Hetherington, 1989) отмечает, что дети с трудным темпераментом демонстрируют больше проблем поведения в ответ на развод родителей, чем дети с более легким темпераментом, но данное различие отмечается только в том случае, если мать также находится в депрессии и не получает адекватной социальной поддержки. Результаты этого исследования показывают, что в тех случаях, когда разведенные матери трудных детей *не* находились в депрессии, такие дети не демонстрировали повышенного уровня проблемного поведения. Таким образом, темперамент ребенка, без сомнения, имеет важное значение, но влияние темперамента может модифицироваться паттерном реагирования родителей.

Другой пример сложности целой системы приводится в раннем исследовании Сюзан Крокенберг (Crockenberg, 1981), которая изучала группу из 46 младенцев

Таблица 9.5

**Влияние темперамента ребенка и социальной поддержки матери
на безопасность или небезопасность привязанности ребенка**

Раздражительность ребенка	Поддержка, которую получает мать	Дети с безопасной привязанностью	Дети с небезопасной привязанностью
Высокая	Низкая	2	9
Высокая	Высокая	12	1
Низкая	Низкая	7	2
Низкая	Высокая	13	2

(Источник: From S. B. Crockenberg, Table 5, 862, «Infant Irritability, Mother Responsiveness, and Social Support Influences on the Security of Infant-Mother Attachment», *Child Development*, 52, 1981, p. 857–865. By permission of the Society for Research in Child Development)

первого года жизни и их матерей. Она измеряла раздражительность каждого ребенка (аспект темперамента) на 5–10-й день жизни и оценивала безопасность привязанности ребенка к матери в 12 месяцев. Мы могли бы ожидать, что у раздражительных детей чаще отмечалось бы отсутствие безопасной привязанности просто потому, что о них труднее заботиться. На самом деле Крокенберг не обнаружила прямой зависимости (см. табл. 9.5). Но Крокенберг на этом не остановилась. Она также измерила уровень социальной поддержки матери: наличие друзей и семьи, которые могли бы оказать существенную помощь и справиться с напряжением, вызванным рождением ребенка или другими возможными изменениями в жизни. Результаты исследования показывают, что небезопасная привязанность у ребенка чаще отмечалась, если *одновременно* действовали два фактора: высокий уровень раздражительности у младенца и низкий уровень поддержки у матери. Если ребенок был раздражительным, но мать получала хорошую поддержку, привязанность ребенка почти всегда становилась безопасной. Только одновременное действие двух неблагоприятных факторов приводило к негативным последствиям для ребенка.

В более позднем исследовании Крокенберг (Crockenberg, 1987) обнаружила, что высокий уровень гнева и неустойчивого поведения (возможно, проявление невротизма по формуле «большой пятерки») был распространен у детей, которые были раздражительными в младенческом возрасте и чьи матери при этом были злобными и карающими по отношению к ним. Более того, гневное и карающее поведение у матери чаще отмечалось в тех случаях, если мать сама испытала отвержение в детстве и не получала достаточной поддержки от своих родителей. То есть мы можем отметить *систему* влияний.

В конце концов, я изобразила стрелку 8 на рис. 9.4 для того, чтобы подчеркнуть *транзактный* элемент системы. Как только у ребенка сформируется уникальный паттерн поведения и отношений (личность), этот паттерн будет оказывать воздействие на окружение, с которым он столкнется, на ту активность, которую ребенок выберет, и на реакции окружающих его людей, которые, в свою очередь, будут влиять на его поведение (Bandura, 1997; Scarr & McCartney, 1983; Sroufe et al., 1993).

Без сомнения, даже эта достаточно сложная система недооценивает сложности процесса личностного развития у ребенка. Большинство проведенных исследований еще не охватило всех частей головоломки. Но мне кажется, что позитивной стороной является уже тот факт, что возрастные психологи стремятся разрабатывать такие сложные модели. Развитие — *действительно* сложный процесс, и мы не сможем описать его или объяснить до тех пор, пока не начнем проверять или пытаться измерить все его отдельные составляющие.

Резюме

1. Понятие *личность* описывается уникальным, относительно стойким набором паттернов отношений и реакций на окружающий мир, характерных для каждого человека.
2. Исследователи, изучающие личность взрослого человека, остановились на 5 личностных свойствах (так называемая «большая пятерка»), которые охватывают большинство индивидуальных различий: экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм и открытость опыту/интеллект.
3. Современные исследования свидетельствуют о том, что эти 5 личностных свойств могут описать точную картину неповторимости личности у детей и подростков.
4. Исследователи, изучающие младенцев и маленьких детей, изучают *темперамент*, а не личность. В настоящее время темперамент принято рассматривать как ряд врожденных, конституциональных поведенческих тенденций, которые образуют эмоциональный субстрат личности.
5. Теоретики, изучающие темперамент, не выработали единого способа описания базовых свойств темперамента, но они пришли к соглашению относительно 5 ключевых измерений: это уровень активности, контактность/позитивная эмоциональность, торможение и тревога, негативная эмоциональность/раздражительность/гнев и волевой контроль/упорство в решении задач.
6. Объяснения разнообразия личностных свойств концентрируются вокруг 3 ведущих теоретических методов, являющихся продуктом биологических теорий, теорий научения и психоаналитических теорий.
7. Биологические объяснения темперамента/личности, сосредоточенные на генетических различиях в паттернах или стилях реагирования на людей и объекты, получили весомую поддержку в исследованиях.
8. Также получены доказательства того, что специфические различия в неврологических и химических реакциях лежат в основе многих проявлений разнообразия поведения.
9. Однако темперамент не абсолютно детерминирован наследственностью или протекающими физиологическими процессами, хотя врожденный темперамент ребенка действительно формирует его взаимоотношения с окружающим миром и влияет на реакции других людей.

10. Традиционные представители теорий научения подчеркивают роль базовых процессов научения, например подкрепления, в формировании индивидуального поведения.
11. Представители социально-когнитивной теории научения, например Бандура, подчеркивают значение научения через наблюдение, а также роль ожиданий, стандартов и представлений ребенка о самоэффективности в формировании более стойких паттернов реагирования.
12. Теоретики психоаналитического подхода подчеркивают значение бессознательных мотивов и процессов, а также стадийный характер формирования личности. В рамках этого подхода взаимоотношения ребенка со значимыми взрослыми, особенно в раннем младенчестве, имеют решающее значение.
13. Психосексуальные стадии Фрейда тесно связаны с созреванием. Особенно важна фаллическая стадия, которая начинается примерно в 3 или 4 года, когда возникает эдипов конфликт, который разрешается через процесс идентификации.
14. Психосоциальные стадии Эриксона связаны как с социальными требованиями, так и с физическими и интеллектуальными навыками ребенка. Каждая из стадий имеет центральную задачу или «кризис», связанный с определенным аспектом развития идентичности.
15. Теория привязанности Боулби уходит корнями в психоаналитический подход и в настоящее время имеет значительное влияние.
16. Психоаналитическую теорию трудно проверить из-за ее неточности, но в некоторых аспектах она получила широкое подтверждение, например в исследованиях влияния ранних привязанностей на последующее функционирование.
17. Элементы этих трех точек зрения могут быть скомбинированы в интерактивное представление о личностном развитии. Темперамент может служить отправной точкой развития личности, непосредственно влияя на поведение и оказывая влияние на способы реагирования окружающих людей на ребенка. И темперамент, и специфический паттерн реагирования других людей из окружения ребенка влияют на Я-концепцию или Я-схему ребенка, которые затем помогают достичь стабильности в уникальном паттерне поведения.

Основные термины

Большая пятерка (*Big Five*) — пять первичных измерений личностных особенностей, выявленных в результате исследования; включают экстраверсию, добродушие, невротизм, сознательность и открытость/интеллект.

Доброжелательность (*agreeableness*) — одна из личностных черт «большой пятерки»; состоит из таких характеристик, как доброта, доверие, щедрость и способность к состраданию.

Идентификация (*identification*) — процесс усвоения качеств и представлений другого человека, являющийся, согласно Фрейду, результатом эдипова конфликта в возрасте 3–5 лет. Ребенок старается стать похожим на родителя одного с ним пола.

Личность (*personality*) — набор индивидуальных, относительно устойчивых паттернов реагирования и особенностей взаимодействия с другими, который отличает каждого ребенка или взрослого. Темперамент рассматривается как эмоциональный субстрат личности.

Невротизм (*neuroticism*) — одна из личностных черт «большой пятерки», которая характеризуется тревогой, жалостью к себе, напряженностью и эмоциональной нестабильностью.

Открытость опыту/интеллект (*openness/intellect*) — одна из личностных черт «большой пятерки», которая характеризуется любознательностью, развитым воображением, интуицией, оригинальностью и широтой интересов.

Психосексуальные стадии (*psychosexual stages*) — стадии развития личности по Фрейду, такие как оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная.

Психосоциальные стадии (*psychosocial stages*) — стадии развития личности по Эриксону, такие как доверие, автономия, инициативность, трудолюбие, идентичность, интимность, продуктивность и интеграция эго.

Сознательность (*conscientiousness*) — одна из личностных черт «большой пятерки», включает такие характеристики, как работоспособность, организованность, склонность к планированию действий и ответственность.

Темперамент (*temperament*) — иногда этот термин используют как синоним личности, но правильно было бы рассматривать его как эмоциональный компонент личности, который, по крайней мере частично, генетически предопределен.

Эдипов конфликт (*Oedipus conflict*) — явление, наблюдающееся, согласно Фрейду, в возрасте между 3 и 5 годами, сущность которого состоит в переживании ребенком «сексуального» желания по отношению к родителю противоположного пола; страх наказания со стороны родителя одного с ним пола исчезает, когда ребенок «идентифицируется» с последним.

Я-концепция ребенка

Попробуйте провести эксперимент. Перед тем как читать дальше, напишите 20 ответов на вопрос «Кто я?» Затем посмотрите на перечень и подумайте о том, что вы написали. Мои ответы следующие:

Я последовательный, анализирующий человек.

Я люблю определенность и чувствую себя дискомфортно в ситуациях неопределенности.

Я настойчивый, целеустремленный человек, который заканчивает то, что начал.

Я не жадная в отношении денег и времени.

Я играю множество ролей: жены, матери, мачехи, бабушки, дочери, сестры, певицы, члена правления.

У меня много близких друзей-женщин.

Я намного выше среднего роста и иногда неуклюжа.

Я не отвечаю традиционным представлениям о женственности.

Мой список, как, возможно, и ваш, содержит информацию о моей внешности, тех ролях, которые я играю, и о моих качествах, отношениях и представлениях о себе. Все это аспекты моей **Я-концепции** — моей *я-схемы*, выражаясь словами Пиаже.

Для каждого из нас Я-концепция служит чем-то вроде фильтра опыта, влияя на наш выбор и определяя наши реакции на других людей. Наши представления о половой роли образуют значимую часть Я-концепции. Поскольку эти представления и отношения к себе исключительно важны для нашей личности, а следовательно, и для поведения, очень важно понять, как они формируются.

Развитие Я-концепции

Наши представления о появлении у ребенка чувства своего Я находятся под сильным влиянием теорий Фрейда и Пиаже, поскольку каждый из них полагал, что к началу жизни у ребенка отсутствует чувство отдельности. Фрейд указывал на *символические* взаимоотношения между матерью и маленьким ребенком, в которых два существа объединены вместе, как если бы они были одним целым. Он полагал, что сначала младенец не осознает себя отдельным от матери существом, только постепенно ребенок понимает, что он особый. Это представление изучала Маргарет Малер (Mahler, 1977), хорошо известный теоретик психоаналитической ориентации, которая выдвинула предположение о том, что у ребенка происходит «психологическое рождение» через несколько месяцев после биологического рождения.

Однако еще более влиятельными, чем теории Фрейда или Пиаже, стали работы американского психолога Вильяма Джеймса (James, 1890, 1892), который проводил важное различие между двумя аспектами себя, названными Я и Мое. Аспект Я, часто называемый *субъективным Я*, относится к внутреннему чувству «я есть», «я существую». Аспект Мое, иногда называемый *объективным Я*, охватывает набор свойств или качеств, которые объективно известны или присущи личности: сюда входят физические характеристики, темперамент и социальные навыки. Именно аспект Мое является Я-концепцией — набором представлений или убеждений каждого из нас о своих собственных качествах. Однако именно наше Я определяет Я-концепцию и имеет убеждения и представления о себе. Поэтому, когда мы описываем себя кому-нибудь другому или отвечаем на вопрос «Кто я?», как я просила вас в начале главы, вы описываете Мое, но именно ваше Я делает это описание.

Такое разделение, изначально предложенное Джеймсом, мы можем встретить в большинстве современных работ, посвященных исследованию формирования чувства себя, хотя современные исследователи и теоретики используют иные названия для этих двух аспектов. Например, Майкл Льюис (Lewis, 1991, 1994) в своих работах называет Я *механизмом себя*, а Мое — *представлением о себе*. Робби Кейс (Case, 1991) проводит аналогичное различие между категориями *подразумеваемого Я* (Я) и *описываемого Я* (Мое). В дальнейшем я буду использовать понятия **субъективное Я** и **объективное Я**, поскольку считаю их самыми четкими из имеющихся альтернатив.

Субъективное Я

Большинство современных студентов, изучающих саморазвитие, оспорили бы утверждение Фрейда о первичной символической связи между младенцем и родителем, в которой младенец еще не имеет чувства раздельности (Harter, 1998). В настоящее время принято считать, что ребенок обладает неким примитивным чувством обособленности с самого рождения. В первые месяцы задача ребенка состоит в координации различных источников информации, которые он имеет о своих собственных действиях или их влиянии. В частности, в первый год жизни младенец осознает себя как *деятеля*, способного организовывать события вокруг себя. Та радость, которую испытывает ребенок, когда ему удастся заставить двигаться подвесные игрушки или произвести звук нажатием на игрушку с пищалкой, служит доказательством появления у ребенка чувства себя как *деятеля*. В этом же ключе развивает свою теорию Альберт Бандура, полагая, что основы чувства *самоэффективности* образуются на первом году жизни, когда младенец понимает, что может контролировать определенные события в окружающем мире.

Это чувство самоэффективности или контроля отмечается не только по отношению к неодушевленным объектам, гораздо в большей степени оно выражается во взаимоотношениях ребенка со взрослыми, которые реагируют на его поведение вполне предсказуемым образом: улыбаются в ответ на улыбку младенца, с забавным выражением лица реагируют на его проделки, меняют пеленки или дают еду, соблюдая определенный ритуал, играют в «прятки». Конечно, в большинстве случаев эти события «вызывает» не ребенок — именно родители часто выступают инициаторами игры или определенного поведения. Но в этих действиях содержатся мириады

повторяющихся последовательностей, в которых родитель отвечает/реагирует каким-либо предсказуемым поведением на определенное действие ребенка. С точки зрения ребенка, именно он «заставил» произойти какое-либо событие — таким образом, ребенок начинает ощущать свою эффективность и силу, т. е. ощущать себя.

Пиаже также полагал, что решающим элементом в развитии *субъективного Я* является понимание постоянства объектов примерно к 9 или 12 месяцам. Как только младенец начинает понимать, что мама и папа продолжают существовать даже тогда, когда они находятся вне поля зрения, он понимает, по крайней мере на элементарном уровне, что *он* существует независимо.

Объективное Я

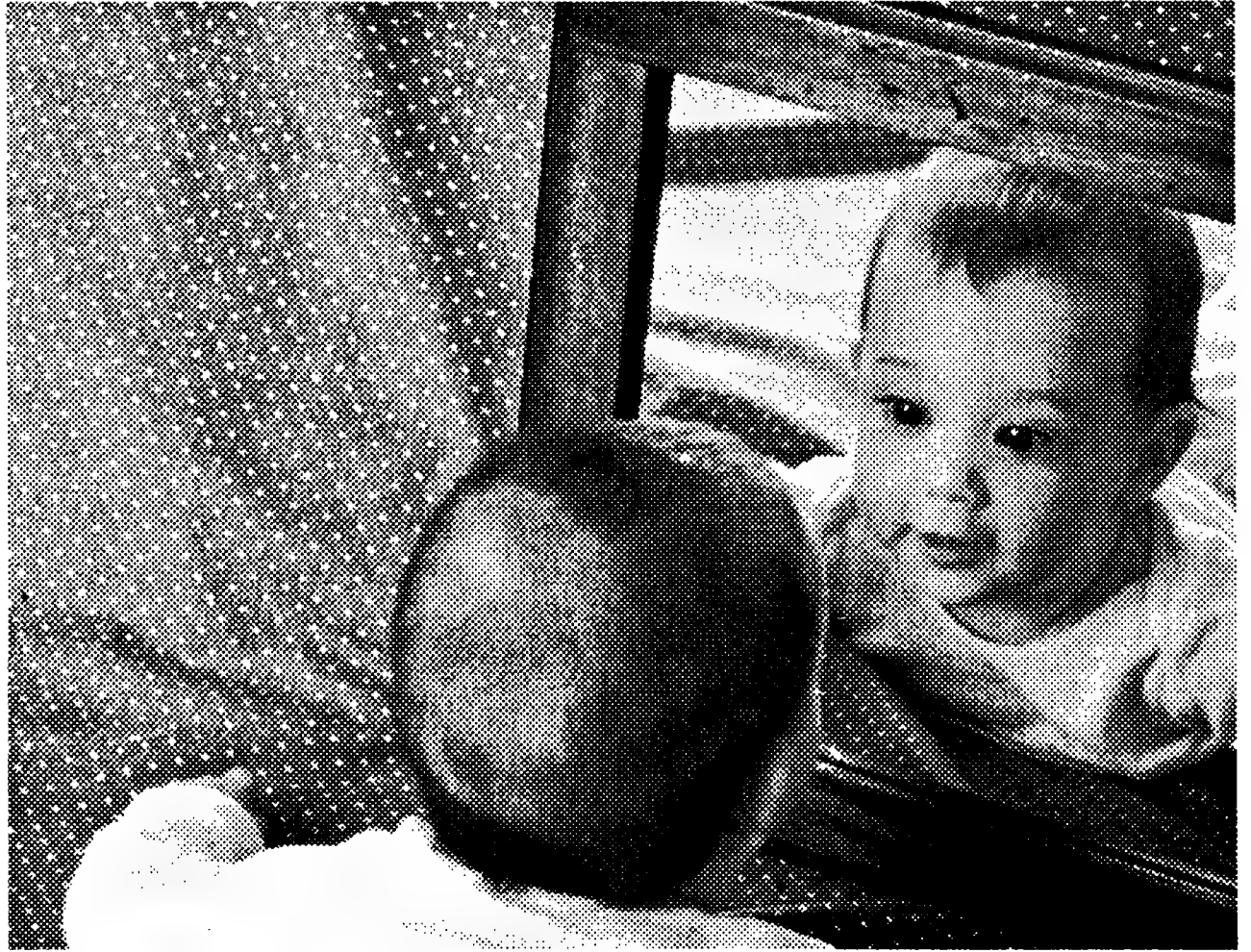
Вторым важным шагом для ребенка становится понимание того, что он тоже *объект* в окружающем мире и потому имеет определенные качества и свойства, например пол, размер, имя, а также такие качества, как застенчивость или смелость, ловкость или неуклюжесть. Именно это *самоосознание* служит отличительной чертой понятия Мое.

Исследование самоосознания. Когда у ребенка действительно появляется такое самоосознание? На этот вопрос трудно ответить, хотя результаты применения нескольких различных стратегий указывают на то, что возраст 15–18 месяцев является в этом отношении переходным периодом. Наибольшее распространение получили стратегии исследования взаимодействия ребенка с зеркалом. Сначала ре-



Когда 12-месячный Дипак играет в «прятки» со своей бабушкой, он не только получает удовольствие; он участвует как раз в том виде повторяющихся социальных взаимодействий, которые, по мнению теоретиков, играют важную роль в формировании Я ребенка и его чувства самоэффективности

В 4 месяца удовольствие Люси от разглядывания собственного отражения в зеркале связано с тем, что она видит интересный двигающийся объект, а не с тем, что она узнает себя



бенка помещают перед зеркалом и просто наблюдают за его поведением. Большинство детей в возрасте 9–12 месяцев будут смотреть на свое собственное отражение, корчить рожицы или пытаться общаться с «ребенком в зеркале». Через какой-то промежуток времени экспериментатор, притворяясь, что вытирает лицо ребенка платком, ставит губной помадой на нос ребенка пятно и затем снова позволяет ему смотреть в зеркало. Вывод о наличии самоузнавания и, таким образом, самоосознания ребенка делается на основании его дальнейшего поведения: прикоснется ли ребенок к пятну на *своем* носу или на «носу» отражения в зеркале.

Результаты одного из исследований Льюиса, основанного на использовании этой методики, показаны на рис. 10.1. Как вы видите, никто из детей в возрасте 9–12 месяцев, участвующих в этом исследовании, не прикоснулся к своему носу. Но к 21 месяцу три четверти детей продемонстрировали самоузнавание на этом уровне. На рисунке также отражено, насколько часто дети называют себя по имени,

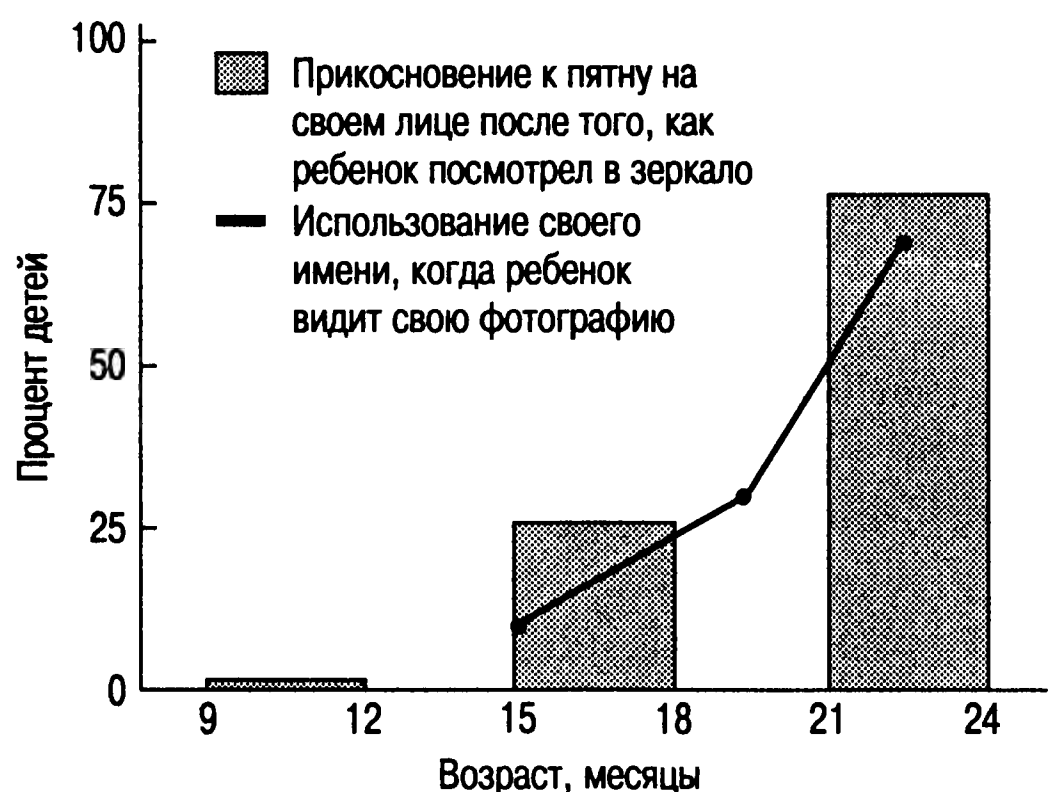


Рис. 10.1. Узнавание себя в зеркале и употребление своего имени отмечаются почти в одно и то же время

(Источник: Lewis & Brooks, 1978, p. 214–215)

когда им показывают их фотографию, что является еще одной весьма распространенной техникой измерения самоосознания. Вы можете видеть, что этот шаг в развитии происходит почти в то же самое время, что и самоузнавание в зеркале. Оба события отмечаются примерно в середине второго года жизни (Bullock & Lutkenhaus, 1990).

Как только у ребенка появляется самоосознание, меняется целый спектр проявлений его поведения. Ребенок начинает настаивать на самостоятельном выполнении действий и демонстрирует новое собственническое отношение к игрушкам или другим дорогим для него объектам («мое!»). Знание этих особенностей позволяет многое понять в поведении легендарных «невыносимых двухлеток». В буквальном смысле результат появления самоосознания у детей заключается в том, что они становятся своевольными.

Другим следствием появления у ребенка самоосознания становится выражение таких эмоций, как смущение, гордость или стыд. Эти эмоции обычно наблюдаются у детей лишь к завершению второго года жизни, вероятно потому, что все они включают в себя определенный аспект самооценки, для появления которой необходим по крайней мере минимальный уровень самоосознания (Lewis et al., 1989; 1992). Согласно Льюису, появление таких эмоций, как стыд или гордость, происходит в результате осознания отдельных стандартов поведения и сравнения себя с этими стандартами — шаг в развитии, который также отмечается в конце второго года жизни. Например, только в этом возрасте дети начинают использовать слово «грязный» для описания себя или какого-либо объекта, полагая, что они оценивают себя или других по отношению к определенному стандарту. Чувство стыда ребенок испытывает в том случае, если, по его мнению, он не соответствует стандарту, тогда как гордость, напротив, возникает тогда, когда ребенок способен соответствовать стандарту, например построить такую высокую башню из кубиков, какую просит воспитатель, помыть руки достаточно «чисто» и т. д. Один из аспектов развития в целом таков: после 2 лет дети все больше стремятся получить одобрение взрослых, используя их реакцию как сигнал о том, что они достигли (или нет) определенного стандарта или оправдали ожидания. К школьному возрасту дети уже усваивают эти стандарты и ожидания и становятся более автономными в своих суждениях (Schaffer, 1996), кроме того, усваиваются правила и нормы поведения, диктуемые родителями, вследствие чего дети могут регулировать свои эмоциональные проявления и поведение (об этом вы читали в главе 6).

Определение себя в раннем возрасте. Достигнув начального уровня самоосознания, ребенок дошкольного возраста начинает определять «кто я есть», изучая свои качества и социальные роли. Двухлетний ребенок не только знает свое имя, возможно, он может также сказать, мальчик он или девочка, маленький или большой. Примерно к 5 или 7 годам ребенок может дать довольно полное описание себя по целому спектру измерений. Например, Сюзан Хартер (Harter, 1987; 1990; Harter & Pike, 1984) обнаружила, что дети этого возраста имеют четкое представление о своей компетенции в различных специфических областях: в решении головоломок, в умении считать, в тех знаниях и умениях, которые приобретаются в детском саду, в ползании по деревьям, в умении прыгать через скакалку и в способности приобретать друзей.

Ко второму году жизни дети начинают осознавать себя участниками социальной игры, учатся взаимодействовать с другими людьми. Кейс (Case, 1991) указывает на то, что ребенок начинает формировать понимание своей собственной роли в жизненных «сценариях». Поэтому в каких-то ситуациях он начинает думать о себе как о «помощнике»; в других ситуациях, когда он, например, советует другому ребенку, что делать, он чувствует себя «боссом». Вы можете это увидеть уже четко, наблюдая за ролевой игрой дошкольников, в которой сразу распределяются конкретные роли: «Я буду папой, а ты — мамой» или «Я — учитель». Понимание своей роли в совокупности семейных ролей — это часть того же процесса самоопределения. Ребенок осознает, что он имеет сестер, братьев, отца, мать и т. д.

Вопрос для размышления

Приведите некоторые социальные сценарии, которые может освоить 2-летний или 3-летний ребенок. Например, это могут быть ритуалы, связанные с отходом ко сну, и что-нибудь другое.

Все это является большим продвижением вперед в детском осознании. Однако он еще осознает свое Я как набор *конкретных* качеств. Например, каждая грань Я-концепции ребенка дошкольного возраста кажется отдельной и напоминает перечень: «я умею хорошо бегать»; «я не люблю играть с куклами»; «я живу в большом доме»; «у меня голубые глаза» (Harter, 1998). Эти отдельные аспекты Я-схемы еще не объединились в *глобальное* чувство самооценки (Harter, 1987; 1990; Harter & Pike, 1984). Дети этого возраста не говорят «я ужасный человек» или «я действительно нравлюсь себе». Восприятие себя тесно связано со специфическим окружением и специфическими задачами.

Я-концепция ребенка дошкольного возраста носит конкретный характер и по другим аспектам: он стремится сосредоточиться на внешних характеристиках себя — мальчик он или девочка, как он выглядит, во что и с кем играет, где живет, что у него хорошо получается делать, а что нет — а не на более стойких внутренних качествах. Этот паттерн имеет очевидные параллели с паттернами когнитивного развития, характерными для того же возраста: именно в эти годы внимание детей сосредоточивается на внешних признаках объектов, а не на их постоянных качествах (наиболее наглядно это проявляется в решении задач на сохранение, например когда ребенок думает, что количество монеток в ряду увеличилось, поскольку вы растянули этот ряд в длину, или воды стало больше, когда ее перелили в более высокий тонкий стакан).

Я-концепция в школьном возрасте

За годы начальной школы Я-концепция из перечня конкретных определений постепенно перерастает в более абстрактное, сравнительное и обобщенное самоопределение. Шестилетний ребенок может определить себя как «умного» или «глупого»; 10-летний с большей вероятностью скажет, что он «умнее большинства других детей» или что он «не настолько хорошо играет в баскетбол, как другие» (Rosenberg, 1986; Ruble, 1987). В то же время Я-концепция ребенка начинает в основном фокусироваться не на внешних характеристиках, а на внутренних качествах личности. Кроме того, ребенок школьного возраста начинает рассматривать свои собственные качества и качества других людей как относительно стабильные. Начинает формироваться глобальное чувство самооценности.

Эти процессы хорошо проиллюстрированы в давнем исследовании Монтемайер и Эйзен (Montemayor & Eisen, 1977), посвященном изучению Я-концепции у детей в возрасте от 9 до 18 лет. Детям было предложено ответить на тот же самый вопрос «Кто я?», на который я просила вас ответить в начале главы. Исследователи обнаружили, что младшие дети, отвечая на этот вопрос, называли преимущественно поверхностные качества для описания самих себя, как, например, этот 9-летний ребенок:

Мое имя — Брюс К. У меня карие глаза. У меня темные волосы и брови. Мне 9 лет. Я очень люблю спорт! В моей семье 7 человек. У меня замечательное зрение! У меня много друзей! Я живу на 1923 Пинекрест Драйв. В сентябре мне исполняется 10 лет. Я мальчик. У меня есть дядя, рост которого почти 7 футов. Моя школа в Пинекресте. Моего учителя зовут В. Я играю в хоккей! Я почти самый умный мальчик в классе. Я люблю поесть! Я люблю свежий воздух. Я люблю школу! (р. 317–318).

Для сравнения посмотрите, как отвечает на этот вопрос 11-летняя девочка:

Меня зовут А. Я человек. Я девочка. Я правдивая. Я не очень симпатичная. Я учусь так себе. Я очень хорошая виолончелистка. Я очень хороший художник. Мой рост немного высок для моего возраста. Мне нравятся несколько мальчиков. Мне нравятся несколько девочек. Я одеваюсь старомодно. Я играю в теннис. Я очень хорошо плаваю. Я стараюсь помогать людям. Я всегда готова стать другом. Чаще всего я уравновешенна, но иногда выхожу из себя. Несколько девочек и мальчиков не очень хорошо ко мне относятся. Я не уверена, нравлюсь ли мальчикам (р. 317–318).

Эта девочка, как и другие дети этого возраста в исследовании Монтемайер и Эйзен, не только описывает свои внешние качества, но также указывают на свои представления, особенности взаимоотношений с людьми и общие личностные черты. Таким образом, за годы начальной школы (период конкретных операций Пиаже) определение себя становится более сложным, сравнительным, менее связанным с внешними признаками и более сфокусированным на чувствах и представлениях.

Суждение о себе в школьном возрасте. Всевозрастающий сравнительный характер самооценивания, который отмечается в середине детского периода, становится особенно заметным в школьной обстановке. Дети в детском саду и первоклассники уделяют относительно мало внимания тому, насколько хорошо другие справляются с конкретной задачей; фактически, подавляющее большинство детей этого возраста уверенно сообщат, что они самые умные дети в классе — характерная для этого возраста общая тенденция описывать свои качества в позитивном ключе (Harter, 1998). К третьему классу, однако, ребенок начинает замечать, кто выполнил тест быстрее, он или другие дети, кто получил лучшую оценку или допустил больше ошибок в тетради по правописанию (Stipek, 1992). Их самооценка начинает включать как позитивные, так и негативные элементы.

Учителя соответственным образом реагируют на происходящие изменения: в начальной школе учителя выделяют старательных и трудолюбивых учеников. Постепенно они начинают использовать более сравнительные суждения. В средних классах учителя сравнивают детей не только друг с другом, но и с фиксированными стандартами, учащимися других школ или национальными нормами (Stipek, 1992).

Эти явления иногда незаметны, но они могут иметь важное значение. Роберт Розенталь (Rosenthal, 1994) в своем известном исследовании «Пигмалион в классе» продемонстрировал, что представление учителя о способностях и потенциале учащегося имеет существенное влияние на его отношение к этому учащемуся и на итоговую успеваемость последнего. В настоящее время эти результаты были неоднократно воспроизведены. Суть процедуры заключается в следующем: в начале учебного года учителям сообщается, что некоторые «неуспевающие» дети в классе вот-вот готовы «расцвести» интеллектуально, хотя, фактически, дети, которым была дана такая характеристика, выбирались в случайном порядке. В конце года эти учащиеся, «имеющие нереализованный потенциал», обычно демонстрируют больший прирост академической успеваемости, чем остальные ученики. Поэтому сравнительные суждения, которые позволяют себе учителя по отношению к детям, могут иметь значительное воздействие.

Вопрос для размышления

Здесь, без сомнения, существует проблема курицы/яйца: действительно ли дети используют сравнительные характеристики для определения себя вследствие естественного нарастания когнитивной сложности или они реагируют на сравнительные суждения учителей? Как бы вы могли это установить?

Аналогично суждения родителей и их ожидания также играют важную роль. Например, вы знаете из главы 7, что родители в Соединенных Штатах с большей вероятностью приписывают хорошую успеваемость дочери по математике ее усердию, а высокие оценки сына по математике приписывают его способностям. Дети усваивают эти представления и в соответствии с ними оценивают свое поведение.

Представления о своих способностях, выработанные в результате этого процесса, обычно достаточно точны. Учащиеся, которые отличаются стабильной хорошей успеваемостью по сравнению с другими учениками, формируют представление о том, что они компетентны в академических дисциплинах. И что еще более важно — они приходят к пониманию того, что могут контролировать свою успеваемость (в терминах Бандуры, они обладают сильным чувством самоэффективности в учебе). Интересно, что эта закономерность в меньшей степени относится к девочкам, чем к мальчикам, по крайней мере в культуре Соединенных Штатов. В среднем, девочки получают более высокие оценки по сравнению с мальчиками, но девочки занижают свои способности. Когда у них что-то хорошо получается, они чаще приписывают свои достижения усердной работе, чем способностям; когда их успеваемость низкая, они рассматривают неудачу как собственную ошибку (Stipek & Gralinski, 1991).

Я-концепция в подростковом возрасте

В подростковом возрасте еще больше проявляется обобщенность в процессе самоопределения. Сравните ответы на вопрос «Кто я?» 17-летней девушки с ответами, приведенными выше:

Я человек. Я девочка. Я индивидуальность. Я не знаю, кто я. По знаку Зодиака я — Рыба. Я человек настроения. Я нерешительный человек. Я амбициозный человек. Я очень любопытная. Я не индивидуальность. Я одиночка. Я американка (Бог мне помогает). Я демократ. Я либеральный человек. Я радикальный человек. Я консервативна. Я псевдолиберальна. Я атеистка. Меня невозможно причислить к какому-нибудь классу (т. е. я не хочу быть причислена) (Montemayor & Eisen, 1977, p. 318).

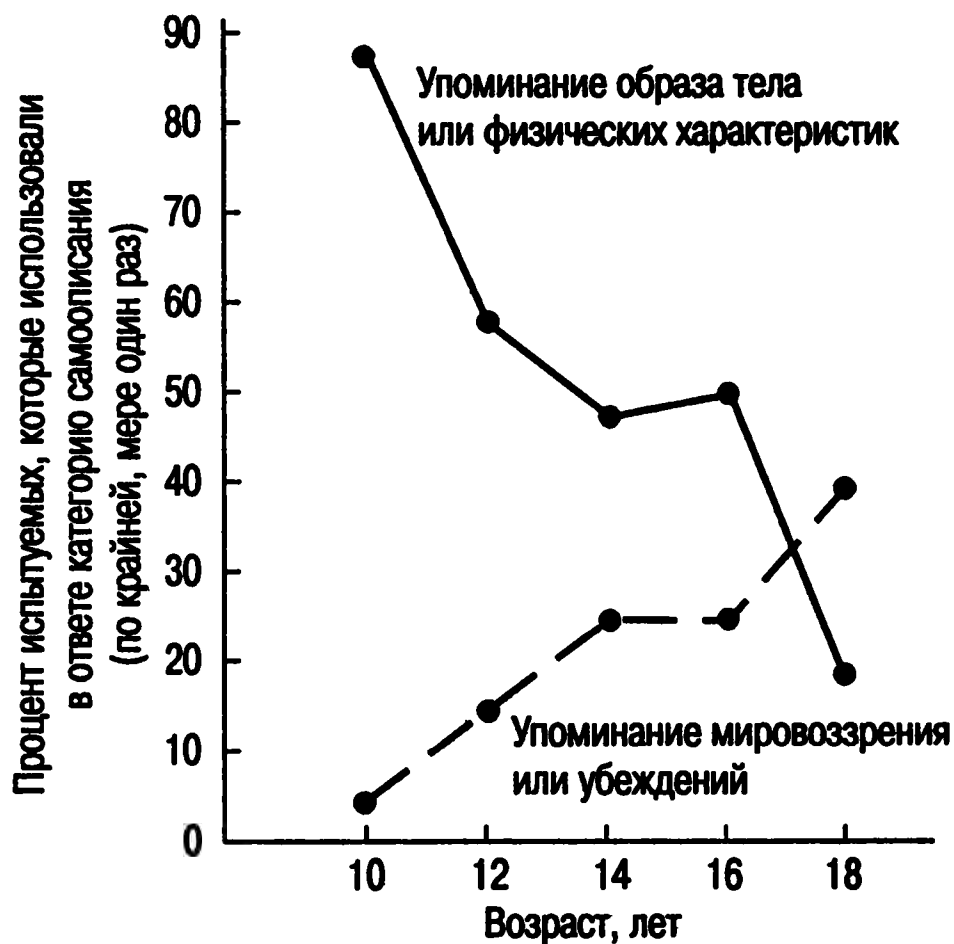


Рис. 10.2. По мере взросления дети и подростки все реже и реже описывают свою внешность и все чаще — свои убеждения или чувства

(Источник: Mantemayor & Eisen, 1977, from Table 1, p. 316)

Очевидно, что Я-концепция этой девушки еще менее связана с физическими характеристиками или даже с ее способностями, чем Я-концепция 11-летней девочки. Она описывает абстрактные или идеологические характеристики. Рисунок 10.2 отражает этот переход от конкретных описаний к абстрактным (данные получены в результате опроса 262 испытуемых в исследовании Монтемайер и Эйзен).



Эти учащиеся четвертого класса уже сформировали достаточно четкое представление о своих способностях по академическим дисциплинам, сравнивая свои собственные достижения и недостатки с характеристиками других детей в классе. Эти представления включаются в Я-схему детей, оказывая воздействие на их выбор и чувство самооценки



Если бы вы попросили этих подростков описать себя, то они наверняка бы использовали более абстрактные и сравнительные характеристики, чем 6-летние дети

Каждый из ответов учащихся на вопрос «Кто я?» был отнесен к одной или более специфическим категориям. Так, например, к отдельной категории относилось упоминание физических характеристик («Я высокий», «У меня голубые глаза»); к другой категории причислялись характеристики, относящиеся к мировоззрению («Я демократ», «Я верю в Бога»). Из рисунка следует, что внешность все еще остается высоко значимой характеристикой в предподростковом и раннем подростковом возрасте, но становится менее значимой в позднем подростковом возрасте, когда на первый план выступают мировоззрение и убеждения. В позднем подростковом возрасте большинство подростков оценивают себя с точки зрения устойчивых характеристик, убеждений, личной философии и моральных стандартов (Damon & Hart, 1988).

Идентичность в подростковом возрасте

Попробуем рассмотреть Я-концепцию подростка через призму теории Эриксона. В этой модели центральная задача, или дилемма, подросткового периода — **идентичность—диффузия ролей**.

Эриксон считал, что изначальное чувство идентичности, присущее ребенку, становится частично «разрозненным» при вступлении в пубертатный период из-за стремительного телесного развития и половых изменений, происходящих в этом возрасте. Эриксон называл этот период *мораторием* между детством и взрослостью. Прежняя идентичность оказывается недостаточной; должна сформироваться новая, которая может помочь молодому человеку найти свое место среди мириада ролей взрослой жизни — профессиональных, сексуальных, религиозных. Запутанность этих ролевых выборов неизбежна. Эриксон говорил об этом следующим образом:

Как правило, молодых людей очень беспокоит то, что они неспособны сориентироваться в выборе профессии. Для того чтобы держаться вместе, они временно чрезмерно идентифицируются с лидерами клик и тусовок, демонстрируя очевидную полную потерю идентичности... Они стремятся объединяться в кланы, становятся крайне нетерпимыми и жестокими в своем стремлении преследовать всех, кто «отличается» по цвету кожи или культурному воспитанию... Часто другие подростки причисляются к членам группы или к «чужакам» по совершенно произвольным признакам: элементам одежды или движениям. Важно понимать... что такая нетерпимость является *необходимой защитой против чувства запутанной идентичности*, которая неизбежна в этот период жизни (Erikson, 1980, p. 97–98).

Таким образом, подростковая клика или тусовка становится безопасной основой, опираясь на которую молодой человек может двигаться к уникальной идентичности. В завершении этого процесса каждый подросток должен достичь интегрального представления о себе, включающего свою собственную систему убеждений, профессиональных целей и взаимоотношений.

Почти все современные работы по развитию подростковой идентичности основаны на описанных Джеймсом Марсиа (Marcia, 1966; 1980) **статусах идентичности**. Продолжая одну из идей Эриксона, Марсиа делает вывод о том, что процесс формирования подростковой идентичности содержит два ключевых аспекта: *кризис* и *принятие решения*. «Кризис», согласно Марсиа, — это период перед принятием решения, характеризующийся пересмотром прежних ценностей и предпочтений. Он может иметь характер «переворота» (классическое определение кризиса) или происходить постепенно. Результатом переоценки становится принятие специфической роли, особой идеологии.

Если вы объедините эти два элемента, как показано на рис. 10.3, вы сможете увидеть, что возможны четыре разных «статуса идентичности».

- **Достижение идентичности:** индивид проходит через кризис и осуществляет выбор идеологических и профессиональных задач.
- **Мораторий:** усугубление кризиса (выбор еще не сделан).
- **Предрешенность:** решение принято без прохождения через кризис. Не проведена переоценка прежних позиций. Вместо этого молодой человек просто принимает ценности, установленные родителями или окружающей культурной средой.
- **Диффузия идентичности:** молодой человек еще не достиг середины кризиса (хотя кризисный период может быть уже в прошлом), и решение еще не принято. Диффузия может отражать либо ранний этап процесса (перед кризисом), либо неудачное принятие решения после завершения кризиса.

Теория Эриксона и модель Марсиа предполагают, что определенный кризис идентичности — нормальное и здоровое явление. Эти предположения не всегда поддерживаются экспериментальными данными. Например, процесс формирования идентичности может происходить позже, чем полагал Эриксон, или вообще не происходить. В ходе комбинированного анализа 8 отдельных срезовых исследований Алан Ватерман (Waterman, 1985) обнаружил, что статус достижения идентичности чаще всего отмечается в колледже, а не во время обучения в средней школе.

Среди перечисленных пунктов статус моратория также встречается относительно редко, за исключением первых лет обучения в колледже. Поэтому если большинство молодых людей проходят через кризис идентичности, то он отмечается в позднем подростковом возрасте и не продолжается слишком долго. Более того, было выявлено, что около трети молодых людей в каждой возрастной группе находятся на этапе предрешенности, что может указывать на то, что многие из них просто не проходят через кризис, а следуют по уже хорошо проторенному пути.

Предупреждая ваши вопросы, я хочу подчеркнуть, что все испытуемые в исследовании Ватермана либо учились в колледже, либо участвовали в школьных программах подготовки к колледжу. Поэтому может создаться ложное представление о процессе формирования идентичности у тех молодых людей, которые не поступают в колледж и не имеют в запасе длительного периода на размышления, но должны выработать определенный вид собственной идентичности за подростковый период (e. g., Munro & Adams, 1977).

Концепция кризиса подростковой идентичности в значительной мере подвержена влиянию современных культурных представлений западных стран, в которых достижение статуса взрослости откладывается почти на десятилетие после пубертатного периода. В таких культурах молодые люди обычно не стремятся перенять те же роли или профессиональные задачи, что и их родители. В действительности их поощряют сделать выбор самостоятельно. В такой культурной системе подростки часто испытывают растерянность из-за обилия возможностей, что вполне может привести к кризису идентичности, описанному Эриксоном. В менее индустриально развитых странах, особенно в тех культурах, где существуют четкие обряды инициации, описанные ниже в тексте «Культуры и контексты», может осуществляться *бескризисный* переход от идентичности ребенка к идентичности взрослого. Некоторые антропологи фактически называют эти культуры *предрешенными*, указывая на то, что альтернативы подростковой идентичности значительно ограничены (Cote, 1996).

По вышеперечисленным причинам и Марсиа, и Ватерман считают, что смена различных статусов идентичности не составляет четкого пути развития, которым следуют все или большинство подростков и молодых людей, даже в западных культурах. Подростки не всегда переходят от статуса предрешенности через мораторий к четкому статусу достижения идентичности. Скорее, четыре типа статусов можно рассматривать как различные подходы, зависящие как от культуры, так и от индивидуальной ситуации каждого человека, которые могут использовать молодые люди при решении задачи формирования идентичности (Marcia, 1993; Waterman, 1988). С этой точки зрения было бы неправильно считать, что молодой человек на этапе предрешенности не достиг какой-либо идентичности. Он *имеет* идентичность, но такую, которая является адаптацией родительских или других социальных правил, не требующих существенного осмысления.

Вопрос для размышления

Практическое приложение модели Марсиа состоит в том, что статус предрешенности является менее зрелым этапом развития, другими словами, каждый человек должен пройти через кризис для того, чтобы сформировать зрелую идентичность. Какое значение имеет этот вывод для вас?

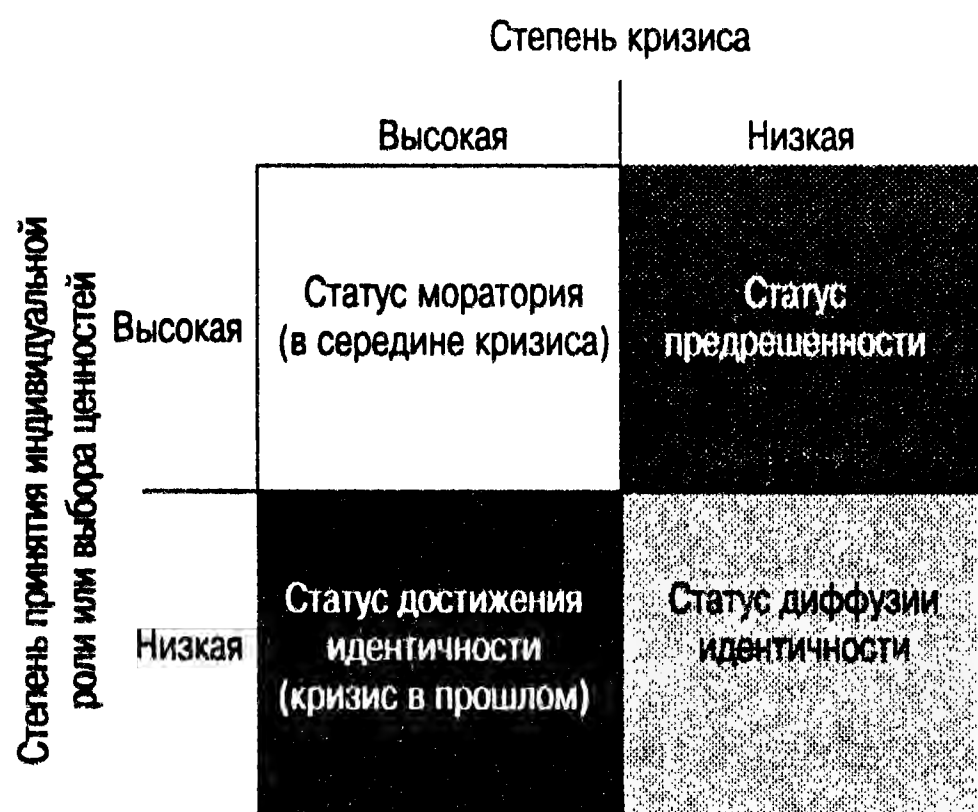


Рис. 10.3. Четыре статуса идентичности, предложенные Марсиа, основаны на теории Эриксона. Согласно этой модели, полное достижение идентичности требует от молодого человека переоценки своих ценностей или задач и принятия четкого решения

(Источник: Marcia, 1980)

Таким образом, аспект *развития* в модели Эриксона/Марсиа, скорее всего, представлен некорректно. По контрасту, вторая половина модели — определение кризиса идентичности и выхода из него как здорового психологического процесса — подтверждается множеством исследований. В западных культурах по крайней мере те молодые люди, которые, пройдя через кризис, достигли статуса идентичности, имеют более высокую самооценку, отличаются целеустремленностью и реже испытывают депрессивные состояния. Для них характерно использование в мышлении формальных операций, они обладают развитой способностью устанавливать близкие личностные отношения. В отличие от них те молодые люди, которые достигли статуса предрешенности, стремятся к установлению более стереотипных отношений, тогда как молодые люди, находящиеся на этапе диффузии идентичности, испытывают самые большие трудности с установлением близких отношений (Waterman, 1992). Эти данные указывают на то, что не все пути, которые могут привести к достижению личностной идентичности, психологически эквивалентны. В частности, тот уровень, который Марсиа называет статусом достижения идентичности, характеризуется более зрелым и эмоционально здоровым поведением в самых различных областях.

Этническая идентичность в подростковом возрасте

Подростки, принадлежащие к национальным меньшинствам, особенно те, кто имеет другой цвет кожи в культуре, где доминирует белый цвет кожи, сталкиваются с еще одной задачей при формировании идентичности в подростковом возрасте: они должны сформировать этническую или расовую идентичность, суть которой состоит в осознании себя членом специфической группы, в принятии (или непринятии) ее ценностей и отношений. Отчасти этот процесс происходит в середине детского периода (Aboud & Doyle, 1995); 7–8-летние дети, принадлежащие к национальным меньшинствам, уже понимают различия между ними и большинством детей и чаще всего предпочитают свою собственную подгруппу.

Дальнейшие шаги в процессе этнической идентичности совершаются в подростковом возрасте. Джин Финни (Phinney, 1990; Phinney & Rosenthal, 1992; Phinney et al., 1997) считает, что в подростковом возрасте процесс этнической идентично-

сти проходит через три этапа. Первый этап — «необдуманная этническая идентичность». По сути, это эквивалент того, что Марсия называет статусом предрешенности. Для некоторых этнических меньшинств Соединенных Штатов, например для афроамериканцев и коренных американцев, необдуманная идентичность обычно включает негативные представления и стереотипы, распространенные в более широкой культуре. Так, в подростковом возрасте, когда развиваются когнитивные способности к отражению и интерпретации, молодые люди начинают отчетливо осознавать, как их этническую группу воспринимает большинство. Как заметили Спенсер и Дорнбух (1990), «юные афроамериканцы в детстве могут считать, что темный цвет кожи — это прекрасно, но в подростковом возрасте прийти к выводу о том, что белый цвет кожи — это сила» (р. 131). То же самое является неоспоримой правдой и в отношении других национальных меньшинств в Соединенных Штатах. Сильвестр Монро, афроамериканский журналист, который воспитывался в городском квартале, ярко описывает это неприятное чувство.

Если ты чернокожий, ты не достаточно соответствуешь... У чернокожего ребенка всегда присутствует определенная доля сомнения в себе. Это приходит к тебе незаметно. Ты не видишь чернокожих людей по телевизору, ты не видишь чернокожих за определенной работой... Ты не размышляешь об этом, но ты говоришь: «Действительно, это означает, что белые люди лучше, чем мы. Умнее, остроумнее — лучше во всем» (Spencer & Dornbusch, 1990, p. 131–132).

Не все подростки, принадлежащие к национальным меньшинствам, приходят к такому негативному взгляду на свою группу. Некоторые из них могут иметь очень позитивные этнические представления, если они передаются родителями или другими окружающими ребенка людьми. Финни считает, что первичная этническая идентичность не появляется независимо, а приходит из внешних источников.

Второй этап — это «поиск этнической идентичности», по сути, это параллель статуса кризиса в модели эго-идентичности Марсия. Этот поиск обычно запускается каким-либо событием, в котором подчеркивается этническая принадлежность, например проявлением резкого предубеждения с чьей-либо стороны или просто опытом, полученным в ходе обучения в старших классах. С этого момента молодой человек начинает приходить к своим *собственным* оценкам.

Подготовительный этап в конце концов сменяется разрешением конфликта и противоборства, что является аналогом статуса достижения идентичности по Марсия. Как правило, это очень трудный процесс. Например, иногда афроамериканские подростки, которые пытаются адаптироваться и преуспеть в доминантной культуре белых, могут подвергаться остракизму со стороны чернокожих друзей, обвиняющих их в том, что они «поступают, как белые» и предают чернокожих.

Латиноамериканские подростки тоже сталкиваются с аналогичной проблемой. Некоторые пытаются справиться с ней, отдаляясь от своей этнической группы. Другие ищут срединные группы, в которых присутствуют представители как национального большинства, так и национального меньшинства. Этот паттерн Финни называет «смешанной бикультурной» идентичностью (Phinney & Devich-Mavarro, 1997). Третьи решают эту проблему, формируя двойную идентичность (паттерн, который Финни называет «альтернативной бикультурной» идентичностью). В своей работе Финни приводит в качестве примера признание одного юноши:

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Ритуалы инициации в подростковом возрасте

Изменения статуса идентичности на рубеже между детством и взрослостью — настолько важный процесс, что многие общества отмечают этот переход — и облегчают изменение идентичности — при помощи обряда или ритуала. Эти ритуалы сильно отличаются по содержанию, но некоторые из них достаточно распространены (Cohen, 1964).

Один из таких обрядов в основном касается мальчиков, реже — девочек и заключается в том, что в определенном возрасте ребенка отделяют от семьи. Антропологи называют этот обряд *обрядом изгнания*. Ребенок может проводить целый день со своей семьей, но отправляется спать в другое место или может отдельно проживать с другими мальчиками и родственниками. Например, мальчики племени куртатчи в Меланезии проходят через церемонию изгнания примерно в 9 или 10 лет, после чего они спят в специальных избах, предназначенных для мальчиков и неженатых мужчин. Аналогично в традиционной культуре хопи и навахо мальчики начиная с 8 или 10 лет обычно спят отдельно от семьи. Этот обычай, очевидно, символизирует отделение ребенка от родной семьи и отмечает вступление в определенный возраст. Он также подчеркивает, что ребенок «принадлежит» не только семье, но и более широкой группе родни или членов общества/племени.

Обычай этот также подчеркивает различие между женщинами и мужчинами. Во многих культурах, например, запрет на показ наготы вступает в силу только в подростковом возрасте. В других обществах подросткам запрещено говорить с сиблингами противоположного пола, и это табу может действовать до тех пор, пока сиблинги не вступят в брак. Этот обычай, по-видимому, имеет по крайней мере две причины. Первая и наиболее очевидная причина заключается в том, что такой запрет усиливает табу на инцест, поскольку важно избежать рождения потомков от близкородственных связей. Во-вторых, он означает начало жизненного этапа, когда у мужчин и женщин появляются разные жизненные паттерны. Девочки и мальчики начинают осознавать соответствующие своему полу задачи задолго до наступления подросткового возраста, но в этот период они усваивают различие своих ролей более полно.

Все это может образовывать основу для ритуала посвящения как такового, который обычно краток и достаточно интенсивен, часто включает яркие элементы драмы и маскарада. Обряд этот происходит обычно в группах и отдельно для каждого пола и заключается в том, что молодежь посвящается старшим поколением в установленные ритуалы своего племени или общины. Они могут учиться истории и песням своего народа, а также специальным религи-

Когда меня приглашают в гости, мне приходится менять стиль поведения, который я использую дома, вследствие разницы культур. Мне приходится следовать тому, что делают они... Я уже привык переключаться от одного стиля к другому. И это нетрудно (Phinney & Rosental, 1992, p. 160).

Тем не менее некоторые решают дилемму, целиком выбирая паттерны и ценности своей собственной этнической группы, даже когда этот выбор может ограничить доступ к более широкой культуре.

В срезовом и лонгитюдном исследовании Финни обнаружил, что афроамериканские подростки и молодые люди действительно проходят через эти этапы и стадии во время формирования четкой этнической идентичности. В ходе своих исследований Финни также получил доказательства того, что те афроамериканские, ази-

озным ритуалам или обычаям. Для примера можно привести ритуал обучения иудаизму в рамках подготовки к обрядам бар-мицва и бат-мицва в иудейской традиции.

Физические увечья или испытания на выносливость в некоторых случаях также играют важную роль при обрядах инициации. Мальчики могут подвергаться обрезанию; часто им наносятся порезы, символизирующие шрамы; их могут посылать в глухую местность для достижения духовного очищения или для того, чтобы они могли подтвердить свою мужественность, совершая различные подвиги. В ритуалах инициации девочек эти испытания менее распространены, но практикуется нанесение физических увечий или физических испытаний, например иссечение клитора, избиение розгами или нанесение шрамов.

В культуре Хопи, например, мальчики и девочки проходят через особые ритуалы, в которых они обучаются религиозным церемониям культа бога Качины и избиваются розгами. После этого они могут участвовать в религиозных ритуалах наряду со взрослыми.

В современной культуре Соединенных Штатов, как и в большинстве западных культур, отсутствуют универсальные обряды инициации, но все еще отмечаются статусные изменения, которые имеют общие черты с традиционными переходными ритуалами подросткового возраста. Например, вы не отделяете специально подростков от семьи или взрослых, но посылаете их в школу, таким образом эффективно отдаляя ото всех, кроме сверстников. Для тех, кто проходит военную службу, казарма является еще более очевидной параллелью, поскольку рекрутов отправляют в отдаленную местность и подвергают различным физическим испытаниям перед тем, как зачислить в армию. До относительно недавнего времени в нашей культуре было распространено раздельное обучение. Даже в совместных школах уроки физкультуры еще в недалеком прошлом проходили отдельно для мальчиков и девочек, так же как уроки труда. В современных западных культурах переход к статусу взрослого отмечается изменениями в юридическом положении. В Соединенных Штатах, например, молодые люди могут получать лицензию на право вождения автомобиля в 16 лет. В 17 лет они получают право на приобретение фильмов эротического содержания. В 18 лет они могут участвовать в выборах, вступать в брак или в ряды вооруженных сил без согласия родителей, в случае любого юридического правонарушения они подвергаются суду на общих основаниях.

Пережитки прежних форм инициации значительно менее представлены в современном обществе, чем традиционные ритуалы посвящения. Таким образом, в большинстве индустриальных стран переход в статус взрослого становится менее определенным процессом для молодых людей, что, возможно, приводит к тому, что у подростков западной культуры «кризис идентичности» протекает острее, чем у юных представителей тех культур, в которых путь во взрослость определен более четко.

американские и латиноамериканские подростки и студенты колледжа, которые достигли второго или третьего этапа в этом процессе — т. е. те, кто находится на стадии «поиска этнической идентичности», или те, кто ее уже достиг, — имеют более высокую самооценку и лучшее психологическое состояние, чем те, кто все еще находится на стадии «необдуманной этнической идентичности» (Phinney, 1990). По контрасту, среди белых студентов этническая идентичность не имеет существенной связи с самооценкой или психологическим состоянием.

Эта стадияльная модель может служить достаточным первичным определением процесса формирования этнической идентичности, но не стоит забывать о том, что детали и суть этой идентичности будут значительно отличаться у разных этнических групп. У тех групп, которые сталкиваются с явным предубеждением, этот

путь будет иной, чем у тех, которые ассимилируются легче; те, у кого этническая культура признает ценности, близкие к ценностям доминантной культуры, будут иметь меньше трудностей с разрешением противоборства, чем те, чья субкультура сильно отличается от культуры большинства. Как бы то ни было, перед молодыми людьми, принадлежащими к обособленным этническим группам, стоит важная дополнительная задача при формировании идентичности в подростковом периоде.

Самооценка

До сих пор я преимущественно говорила о Я-концепции как о категории, лишенной оценочного аспекта. Однако очевидно, что в Я-концепцию этот аспект включен. Например, обратите внимание на различное отношение к себе подростков, отвечающих на вопрос «Кто я?» (см. выше). Девятилетний ребенок приводит множество позитивных суждений о самом себе, тогда как два старших школьника предлагают менее однозначные оценки.

Эти оценочные суждения обладают несколькими интересными особенностями. Во-первых, за годы начальной и средней школы оценки своих собственных качеств становятся все более *дифференцированными*, с весьма различающимися суждениями о достижениях в легкой атлетике и в изучении школьных дисциплин, о физической привлекательности, об отношении сверстников, о дружбе, романтической привлекательности и взаимоотношениях с родителями (Harter, 1990, 1998).

Парадоксально, но именно к началу обучения в школе — примерно к 7 годам — дети впервые формируют *глобальную* самооценку. Дети в 7 или 8 лет уже готовы ответить на вопросы о том, насколько они нравятся себе, насколько они счастливы или насколько им нравится та жизнь, которой они живут. Именно эта глобальная оценка своей собственной значимости обычно называется самооценкой, и эта глобальная оценка не является простой суммой всех отдельных оценок, которые дает ребенок своим навыкам в различных областях.

На самом деле, по данным чрезвычайно интересного исследования по самооценке Сюзан Хартер, каждый уровень самооценки ребенка является продуктом двух внутренних оценок или суждений (Harter, 1987, 1990).

Сначала каждый ребенок в той или иной степени переживает чувство противоречия между тем, кем, по его мнению, он является, и тем, кем бы он хотел стать (или думает, что *должен* стать), — между *идеальным Я* и восприятием своего *реального Я* (Harter, 1998).

Стандарты оценки не одинаковы для всех детей. Некоторые высоко ценят школьную успеваемость; другие — спортивные достижения или наличие верных друзей. Согласно Хартер, центром самооценки является количество противоречий между тем, что ребенок хочет, и тем, что, по мнению ребенка, уже достигнуто. Таким образом, если ребенок ценит спортивные достижения, но не достиг достаточных результатов или не отличается хорошей координацией для успехов в спорте, он будет иметь более низкую самооценку, чем тот ребенок, у которого такие же низкие спортивные достижения, но он не ценит спортивные навыки настолько высоко. Аналогично успехи в какой-либо области, например пении, игре в шахма-

ты или способности общаться с мамой, не поднимут самооценку ребенка до тех пор, пока он не будет ценить это конкретное умение.

Культура, без сомнения, играет определенную роль в этом процессе. Каждая культура или субкультура определяет ценность конкретных умений или качеств, будь то интеллектуальные умения, спортивные достижения, доброта или что-либо еще. Выбор ребенком собственных задач или желаемых качеств, безусловно, формируется под влиянием этих культурных ценностей. В общем виде это выглядит так: дети, воспитывающиеся в культурах, акцентированных на индивидуализме, вероятнее всего, будут оценивать себя относительно индивидуальных стандартов достижений (хорошие оценки, выигрыш голубой ленты на окружной выставке или победный гол в футбольной игре); дети, воспитывающиеся в культурах, акцентированных на коллективизме, чаще оценивают себя относительно общественно полезных качеств, например способности ладить с другими.

Второй тип воздействия на самооценку ребенка, согласно Хартер, — общее чувство поддержки, которую ребенок чувствует от значимых людей в своем окружении, особенно родителей и сверстников. Дети, которые чувствуют, что нравятся другим людям такими, какие они есть, имеют более высокие показатели по самооценке, чем дети, которые не получают такой поддержки.

Все эти факторы нашли отражение в результатах исследования Хартер. Она спрашивала учащихся 3–6-х классов, насколько важно для них преуспевать в каждой из 5 областей и насколько, по их мнению, они успешны в каждой из областей. Из суммы расхождений между этими наборами суждений был определен показатель расхождения. Вспомните, что высокий показатель расхождения указывает на то, что, по мнению ребенка, он *не* преуспевает в тех областях, которые для него важны. Показатель социальной поддержки вычислялся на основании ответов детей на следующие вопросы: считают ли они, что нравятся другим (родителям или сверстникам) такими, какие они есть на самом деле; обращаются ли с ними как с личностью; чувствуют ли они свою нужность. Рисунок 10.4 отражает результаты, полученные в 3-м и 4-м классах. Данные по 5-м и 6-м классам практически такие же, и оба набора результатов служат серьезной поддержкой гипотезы Хартер, как и



Согласно модели Хартер, музыкальные навыки этих детей или их достижения в этой области будут оказывать влияние на их глобальную самооценку только в том случае, если музыкальные умения — это то, что они ценят

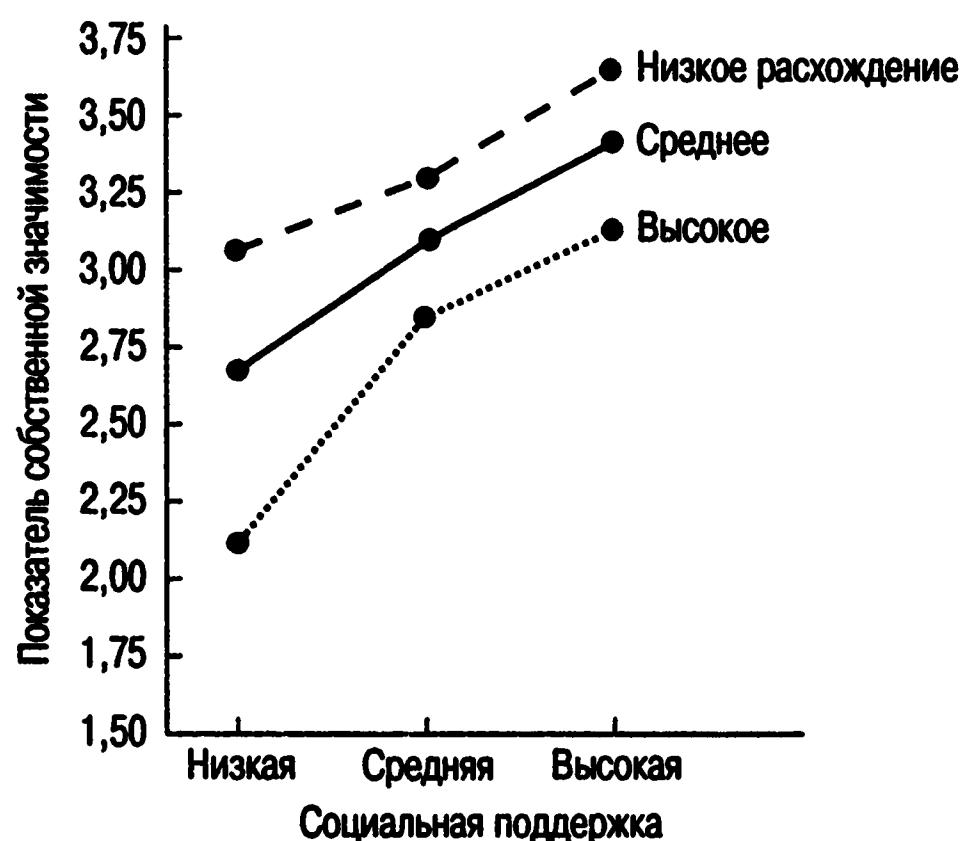


Рис. 10.4. На самооценку детей, участвующих в исследовании Хартер, в равной степени оказывало влияние количество поддержки, которую, по мнению ребенка, он получает от родителей и сверстников, и степень расхождения между ценностью достижений в определенных областях и успехами, которых, по мнению ребенка, он достиг в каждой из этих областей

(Источник: From S. Harter, «The Determinants and mediational role of global self-worth in children», *Contemporary topics in developmental psychology*, N. Eisenberg (ed.), p. 227. 1987 by John Wiley and Sons. By permission of Wiley-Interscience)

другие исследования, в том числе исследования афроамериканской молодежи (DuBois et al., 1996; Luster & McAdoo, 1995). Обратите внимание на то, что сам по себе низкий показатель расхождения между суждениями не защищает ребенка от низкой самооценки, если он не получает существенной социальной поддержки.

Любящая и принимающая семья и поддержка сверстников не гарантируют высокой самооценки, если молодой человек не чувствует, что соответствует своим собственным стандартам.

Особенно неблагоприятная комбинация отмечается, когда ребенок считает, что поддержка родителей *зависит* от достижений в какой-либо области, например, от хороших оценок в школе, от популярности среди других детей, от того, зачислен ли ребенок в основной состав футбольной команды, выбрали ли его солистом школьного оркестра. Тогда, если ребенок не достигает стандарта, он переживает и нарастающее расхождение между идеальным и достигнутым, и потерю поддержки со стороны родителей.

Устойчивость самооценки во времени

Насколько стабильны эти суждения о себе? Обречен ли третьеклассник, имеющий низкую самооценку, на переживание чувства собственной ничтожности до конца своей жизни? Несколько лонгитюдных исследований, в которых принимали участие ученики начальной школы и подростки, свидетельствуют о том, что глобальная самооценка отличается умеренной стабильностью

в течение короткого промежутка времени, но не остается стабильной на протяжении периода времени протяженностью в несколько лет. Корреляция между двумя показателями самооценки, полученными с промежутком в несколько месяцев, обычно составляет примерно 0,60. Через несколько лет эта корреляция снижается, достигая приблизительно 0,40 (Alsaker & Olweus, 1992). Такой уровень согласования был установлен за период, охватывающий промежуток между ранним подростковым возрастом и юностью, т. е. примерно

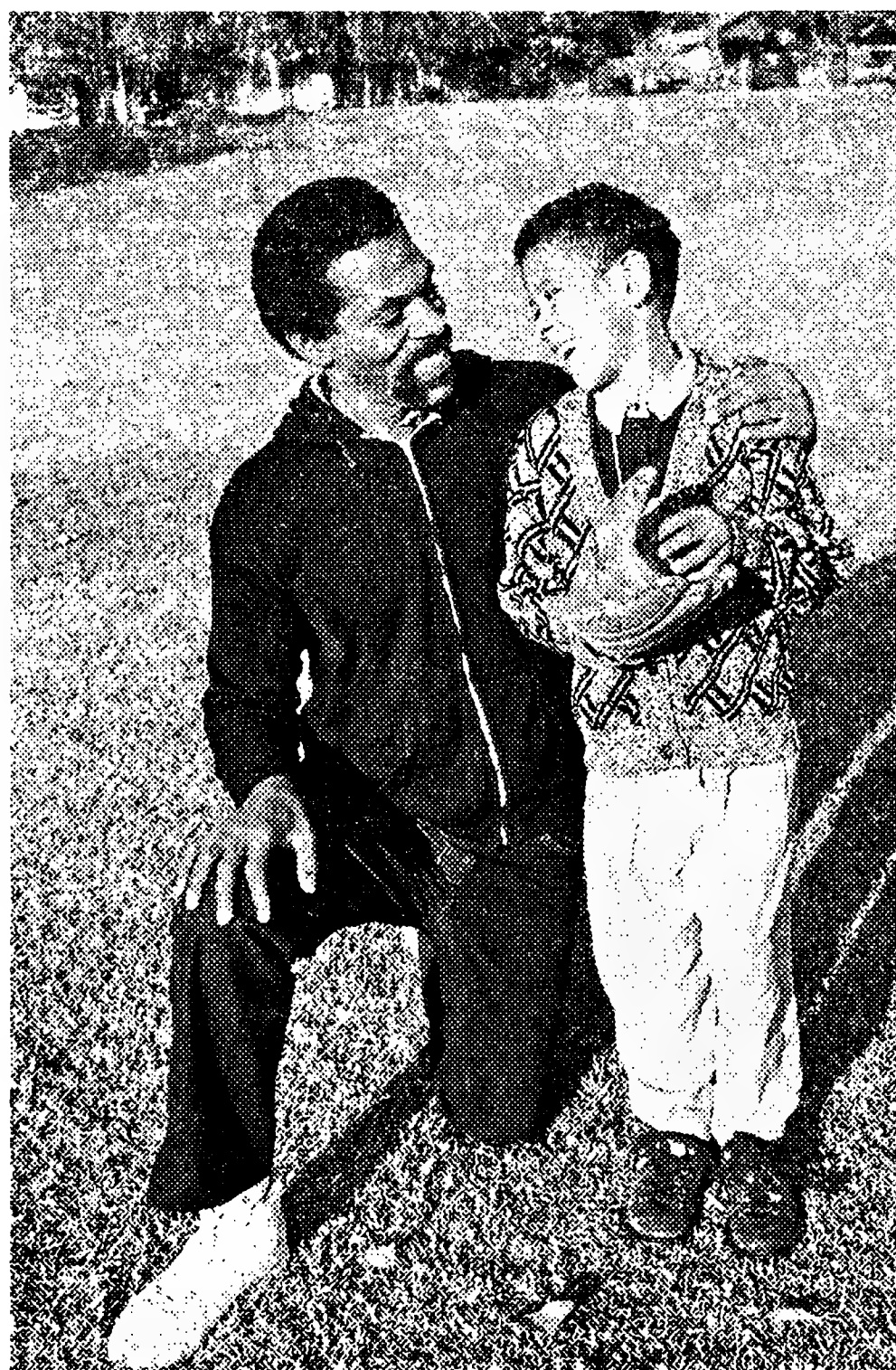
Вопрос для размышления

Задумайтесь над следующим, в некотором смысле парадоксальным утверждением: если модель Хартер верна, тогда наша самооценка наиболее уязвима в той области, в которой мы можем демонстрировать (и чувствовать) самую высокую компетентность. Совпадает ли это с вашим опытом?

за 10 лет (Block & Robins, 1993). Поэтому вероятно, что высокая самооценка ребенка в 8 или 9 лет останется такой же и в 11 лет. Но возможны и значительные изменения самооценки в ту или иную сторону.

Наименее стабильной и особенно склонной к снижению самооценка становится в раннем подростковом возрасте, как правило, во время перехода из начальных классов в среднюю школу. В одном исследовании Эдвард Сейдман и его коллеги (Seidman et al., 1994) в течение двух лет наблюдали группу, состоящую из почти 600 латиноамериканских, афроамериканских и белых подростков, начиная с 6-го класса и на протяжении средней школы (на возрастном промежутке от 12 до 14 лет). Сейдман обнаружил, что существенное снижение средней самооценки происходит в период между последним классом начальной школы и первым классом старшей школы, снижение, которое отмечается в каждой из трех этнических групп. Аналогично Давид Дюбуа и его коллеги (DuBois et al., 1996) в срезовом исследовании 1800 детей 5–8-х классов обнаружил, что восьмиклассники отличаются существенно более низкой самооценкой, чем пятиклассники.

Это снижение, по-видимому, связано не столько с возрастом, сколько со стрессом и серьезными изменениями в жизни, например со сменой школы, происходящей одновременно с наступлением пубертатного периода (DuBois et al., 1996; Harter, 1990). Если процесс перехода на следующую ступень школы протекает плавно, без резких изменений, то такого возрастного снижения самооценки не отмечается.



Игра в мяч — классическое времяпрепровождение отца и сына в американской культуре. Один из побочных эффектов, вероятно, связан с тем, что сын начинает рассматривать спортивные навыки как качества, высоко ценимые его отцом

Последствия изменения самооценки

Хартер и другие исследователи обнаружили, что уровень самооценки ребенка имеет *высокую* отрицательную корреляцию с уровнем депрессии в середине детского периода и в подростковом возрасте. То есть чем ниже показатель самооценки, тем более депрессивную окраску имеют суждения ребенка о самом себе. Корреляции в нескольких исследованиях Хартер варьируют от 0,67 до 0,80, и это очень высокие корреляции для исследования подобного типа (Harter, 1987; Renouf & Harter, 1990). Тем не менее не забывайте о том, что это только корреляционные связи. Полученные данные не доказывают существования каузальной связи между низкой самооценкой и депрессией. Они сообщают только о том, что эти аспекты сопутствуют друг другу.

К похожим выводам приходит и Бандура (Bandura, 1997), полагая, что дети и взрослые, которые отличаются низким чувством самоэффективности (т. е. те, кто мало верит в свою собственную способность достичь значимых для них целей), с большей вероятностью переживают депрессию. Депрессия кажется особенно вероятной в тех случаях, когда человек ставит высокие (часто нереальные) цели, но чувствует, что неспособен достичь этого высокого уровня. Так может произойти, если, например, ребенок с плохой координацией движений мечтает стать выдающимся футболистом или ребенок, в семье которого придают слишком большое значение хорошим оценкам, считает себя неспособным получить их. Если же цели реальны и ребенок уверен в том, что он способен их достичь, неудачи или трудности обычно не приводят к депрессии, а служат для ребенка (или взрослого) мотивацией к еще более усердной работе.

Корни различий в самооценке

Если мы согласимся с моделью Хартер и предположим, что самооценка есть результат сравнения каждым человеком желаемых или значимых качеств с имеющимися, нам все же придется уточнить, откуда у ребенка появляются те или иные ценности и суждения о себе. Каким образом ребенок начинает считать себя успешным или неуспешным в той или иной области? Почему он ценит какое-то одно качество, а при этом другие качества для него не столь значимы?

Существует по крайней мере три источника информации. Во-первых, безусловно, важное значение имеет непосредственный опыт ребенка, переживание успеха

или провала в различных областях. Дети в начальной школе начинают осознавать свои успехи в школьных дисциплинах; если же ребенок занимается спортом, берет уроки кларнета или участвует в школьных играх, то он напрямую получает сравнительную информацию.

Во-вторых, та значимость, которую ребенок придает определенному навыку или качеству, напрямую зависит от отношений и ценностей сверстников и родителей. Определенные стандарты внешности служат точкой отсчета для всех детей и подростков. Ребенок,

Вопрос для размышления

Вспомните первые годы вашего обучения в школе. Помните ли вы, как вас описывали или называли ваши родители и окружающие люди? Были ли вы «умницей», или «хорошеньким», или «тем, кто талантлив в музыке»? Подумайте о том, как эти описания — какими бы они ни были — влияли на ваш образ себя и самооценку.

который «слишком высокий», или «слишком полный», или имеет другие отклонения от принятых норм, вероятно, будет чувствовать себя неадекватно. Столь же важным элементом в формировании желаний ребенка во всех областях служит та степень внимания, которую родители уделяют достижениям ребенка в какой-либо области, будь то школьная успеваемость, занятия легкой атлетикой или игра в шахматы.

И наконец, очень важную роль играют оценки и суждения окружающих. В значительной степени мы начинаем думать о самих себе так же, как думают о нас другие (Cole, 1991a). Если детям неоднократно говорят, что они «умные», «хорошие спортсмены» или «симпатичные», то они, вероятно, будут иметь более высокую самооценку, чем дети, которым говорят, что они «тупые», «неуклюжие» или «отстают в развитии». Ребенок, который приносит домой табель с оценками «3» и «4» и слышит: «Это хорошо, дорогой, мы и не ожидаем от тебя только пятерок», делает вывод как об ожиданиях родителей, так и об их суждениях о его способностях. Из всех этих источников ребенок строит свои представления (свою внутреннюю модель) о том, кем ему следует быть и кем он является.

Я-концепция: подведение итогов

На многие вопросы еще предстоит ответить, но я хотела бы еще раз подчеркнуть, что Я-концепция ребенка, включающая уровень самооценки и чувство самоэффективности, оказывается очень важным связующим понятием. Как только «теория» своего Я и своих способностей хорошо установится, как только сформируется глобальное суждение о собственной значимости, это сразу находит отражение в поведении ребенка. Среди множества вещей систематически выбираются такие переживания и такое окружение, которые согласуются с убеждениями ребенка о самом себе. Ребенок, который полагает, что он не умеет играть в бейсбол, ведет себя не так, как тот ребенок, который считает обратное. Он, скорее всего, будет принижать значимость спорта или избегать контакта с бейсбольными мячами, битами, игровыми площадками и теми детьми, которые играют в эту игру. Если ребенка вынуждают играть, он может весьма самокритично высказаться, например: «Вы же знаете, что я не умею играть», или вступить в игру, но сознательно проигрывать, отказываясь смотреть на мяч, когда надо бить по нему, или бежать за мячом в другую сторону, поскольку он уверен, что все равно не смог бы его поймать, даже если бы действительно прибежал вовремя. (Если вы думаете, что это звучит автобиографично, вы правы!)

Ребенок, который считает, что он не умеет производить сложное деление, будет вести себя на уроке иначе, чем тот ребенок, Я-концепция которого содержит представление: «Я успешен в математике». Если он считает, что у него небольшие способности к математике, он может избегать решать задачи на сложное деление, основываясь на том убеждении, что если не пытаться, то не сделаешь ошибок. В более старшем возрасте такой ребенок, скорее всего, не будет заниматься математикой, следовательно, возможности профессионального выбора будут сужены.

Вопрос для размышления

Приведите примеры влияния вашей Я-концепции на выбор деятельности и поведения.

Такие убеждения имеют широкое распространение, многие из них формируются в раннем возрасте. Несмотря на то что эти убеждения могут варьировать, приспосабливаясь к меняющимся обстоятельствам, они работают как самореализующееся пророчество и, таким образом, помогают наметить жизненную траекторию индивида на протяжении детского, подросткового и взрослого периодов.

Формирование гендерной и полоролевой концепций

Центральный аспект Я-концепции ребенка, который я еще не обсуждала, — это представление о гендерной принадлежности и сопутствующее представление о половых ролях. Каким образом ребенок приходит к пониманию того, что он мальчик или девочка? В каком возрасте и как дети обучаются идентифицировать поведение и отношения, которые в их культуре считаются подходящими для их пола? Я оставила эти вопросы для отдельной дискуссии отчасти потому, что за последние несколько десятилетий эти вопросы стали областью горячих дебатов и обширных исследований, приведших к накоплению богатого материала (e. g., Eagly, 1995; Jacklin, 1989; Массобу, 1988, 1995); к тому же, полагаю, для многих из нас эти вопросы имеют важное личностное значение. В большинстве индустриальных стран роли женщин и мужчин быстро меняются, но наши стереотипные представления о мужчинах и женщинах и наше собственное внутреннее ощущение того, что значит быть «мужчиной» или «женщиной», далеко не всегда поспевают за этими изменениями. Если мы хотим понять самих себя и, возможно, более уверенно воспитывать детей, мы должны как можно больше узнать о способах получения детьми представлений о половой принадлежности и половых ролях.

Перед ребенком стоит несколько взаимосвязанных задач. С когнитивной точки зрения он должен узнать о природе категории пол/половая принадлежность как таковой, т. е. о том, что половой признак постоянен и не меняется в результате различных модификаций, например в одежде или длине волос. Это осознание обычно называют **гендерной концепцией**. С социальной точки зрения ребенок должен усвоить, что поведение мальчика или девочки связано с его или ее полом. То есть он должен усвоить **половую роль** (или *гендерную роль*), которая считается подходящей полу ребенка в его культуре.

Все роли включают набор ожидаемых паттернов поведения, отношений, прав, обязанностей и обязательств. Учителя должны вести себя определенным образом, так же как и служащие, матери или тренеры по бейсболу, — все роли определены в культуре.

Половые роли несколько шире, чем большинство других ролей, но это все равно роли, поэтому мы можем считать половую роль набором ожидаемых паттернов поведения, отношений, прав, обязанностей и обязательств, которые включены в роль «девушки», «женщины», «мальчика» или «мужчины». Другими словами, **половая роль** — это «рабочее описание» мужчины или женщины в данной культуре.

Говорят, что поведение ребенка или взрослого **типично для его пола** в той степени, в которой оно соответствует ожиданиям для данной половой роли. Девочка

может хорошо знать, что она девочка, и способна в точности описать половые роли, принятые в ее культуре, но тем не менее вести себя по-мальчишески. В этом случае мы бы сказали, что ее **поведение** менее типично для ее пола, чем поведение девочки, которая демонстрирует более традиционные паттерны поведения.

Если мы собираемся изучить формирование у ребенка гендерной концепции, мы должны исследовать все эти элементы. В каком возрасте ребенок узнает, какого он пола? Как и когда у него появляются представления о гендерных ролях? И насколько хорошо и в каком возрасте дети соотносят свое поведение с гендерными ролями или стереотипами?

Паттерны развития

Формирование гендерной концепции. Насколько рано ребенок осознает, кто он — девочка или мальчик? Ответ зависит от того, что мы подразумеваем под словом «осознает». Здесь можно выделить три ступени. Первая ступень — это **половая идентичность**, которая является элементарной способностью ребенка правильно назвать свой пол и идентифицировать других людей как мужчин или женщин, мальчиков или девочек. К 9–12 месяцам дети уже различают мужские и женские лица, как бы относя их к различным категориям, при этом они, очевидно, используют длину волос в качестве основного дифференциального признака (Fagot & Leinbach, 1993; Ruble & Martin, 1998). В течение следующего года они начинают запоминать вербальные обозначения, которые соответствуют этим различным категориям. К 2 годам, если вы покажете набор фотографий ребенка такого же пола и несколько фотографий детей противоположного пола и спросите: «Кто из них такой же, как ты?», большинство детей правильно выберут фотографию ребенка одного с ним пола (Thompson, 1975). На третьем году жизни дети обучаются правильно идентифицировать и называть пол других людей, например, отвечая на вопрос «Кто здесь девочка?» или «Кто мальчик?» по набору фотографий (Ruble & Martin, 1998). Длина волос и одежда кажутся особенно важными признаками на ранней стадии установления разграничений.

Способность точно назвать пол, однако, еще не означает полного осознания. В главе 6 я уже говорила о том, что все понятия усложняются и детализируются на протяжении дошкольного периода и первых лет обучения в школе. Подобным образом стремится к дальнейшему усовершенствованию и гендерная концепция. Вторая ступень — **стабильность пола**, осознание того, что пол человека остается неизменным на протяжении всей жизни. Исследователи изучили этот аспект, задавая детям такие вопросы: «Когда ты был маленьким ребенком, ты был мальчиком или девочкой?» или «Когда ты вырастешь, ты будешь мамой или папой?». В своем классическом исследовании Слаби и Фрей (Slaby & Frey, 1975) обнаружили, что большинство детей осознают этот аспект половой принадлежности примерно к 4 годам.

Последняя ступень — так называемая **гендерная константность**, т. е. понимание того, что биологический пол человека остается неизменным и не зависит от одежды или длины волос. Например, мальчики не становятся девочками, надевая платье. Эта проблема *видимости* и *реальности* очень похожа на задание Флавелла *губка/камень*, которые я описывала в главе 6. Ребенок должен понять, что мальчик,



Эта мама не только обучает свою дочь готовить, она также передает информацию о половых ролях и закрепляет традиционное поведение, типичное для конкретного пола

одетый в платье, может выглядеть как девочка, но на самом деле это все же мальчик, так же как и губка, оформленная под камень, может выглядеть как камень, но на самом деле является губкой. Многие 4-летние и большинство 5-летних детей могут ответить правильно на вопрос о гендерной стабильности только в том случае, если они понимают различия между видимостью и реальностью (Martin & Halverson, 1983). Сандра Бем пришла к заключению, что для достижения этого уровня понимания ребенок должен знать по крайней мере базовые генитальные различия между мальчиками и девочками и иметь некоторое понимание того, что именно генитальные признаки делают ребенка «действительно» мальчиком или девочкой. В исследовании, проводимом ею, те 4-летние дети, которые еще не понимали генитальных различий, не демонстрировали гендерной стабильности (Bem, 1989).

В целом, дети уже в 2 или 2,5 года знают свой пол и пол окружающих их людей, но полностью гендерная концепция у них сформируется только к 4–5 годам.

Формирование полоролевой концепции и стереотипов полов. Очевидно, осознание своего пола/половой принадлежности и понимание постоянства пола являются только частью процесса. Важной задачей для ребенка становится овладение теми навыками, которые соответствуют или должны соответствовать поведению мальчика или девочки.

В каждой культуре взрослые имеют четкие полоролевые стереотипы. На самом деле сущность этих стереотипов замечательным образом схожа во всех культурах мира. Джон Уиллиамс и Дебора Бест (Williams, Best, 1990), которые исследовали

гендерные стереотипы взрослых в 28 различных странах и стереотипы детей в 24 странах (результаты этих исследований приведены ниже в тексте «Культуры и контексты»), обнаружили, что для женщин наиболее стандартные черты — это слабость, мягкость, благодарность, мягкосердечие, а для мужчин — агрессивность, сила, жестокость и грубость.

Исследования показывают, что у детей эти стереотипы формируются достаточно рано даже в тех семьях, в которых декларируется гендерное равноправие. Однажды 3-летняя дочь моего друга, декларирующего равноправие полов, сказала: «Мамочки пользуются плитой, а папочки грилем». Другой мой друг рассказал историю о 4-летнем ребенке, который, вернувшись из детского сада, настаивал на том, что все доктора — мужчины, а медицинские сестры — женщины, хотя его собственный отец был медбратом! Даже 2-летние дети способны определить, какие профессии, игрушки и виды активности подходят женщинам, а какие — мужчинам, они прекрасно знают, кто стирает белье и готовит обед, а кто возится с машиной и умеет пользоваться различными инструментами (Ruble & Martin, 1988; Signorella et al., 1993). К 5-летнему возрасту дети начинают связывать определенные личностные черты с женским или мужским полом, и эти представления уже хорошо развиты к 8 или 9 годам (Martin, 1993; Serbin et al., 1993).

Интересные выводы сделали исследователи, изучая представления детей о том, как *должны* себя вести мужчины и женщины (или мальчики и девочки). Раннее исследование Уильяма Дамона (Damon, 1977) служит особенно удачной иллюстрацией к этому вопросу. Группе детей в возрасте от 4 до 9 лет рассказывается история



Уже в 2 года, сколько этим детям, начинает формироваться гендерная концепция: они могут правильно идентифицировать свой пол и пол других детей

о мальчике по имени Георг, который любит играть с куклами. Родители Георга говорят ему, что только девочки играют с куклами, маленькие мальчики не должны так поступать. Затем детям предлагалось ответить на некоторые вопросы, например: «Почему Георгу говорили не играть с куклами?» или «Есть ли такое правило, что мальчики не должны играть с куклами?»

Четырехлетние дети, участвовавшие в этом исследовании, считали, что нет ничего плохого в том, что Георг играет с куклами. Запрета не существует, и Георг может играть в куклы, если хочет. Шестилетние дети, напротив, считали, что если Георг играет с куклами, то это *неправильно*. Девятилетние дети уже проводили различия между «плохим» и «неправильным». Например, один мальчик сказал, что бить окна плохо и неправильно, но нет ничего плохого в том, чтобы играть в куклы, хотя мальчики обычно так не делают.

То, что происходит, можно описать следующим образом: 5–6-летний ребенок, осознав, что он всегда будет мальчиком или девочкой, ищет *правила* поведения мальчиков и девочек (Martin & Halverson, 1981). Дети получают информацию, наблюдая за взрослыми, воспринимая их замечания (например, «Мальчики не плачут»), делая выводы из телевизионных передач. Сначала они считают эти правила абсолютными моральными правилами. Позже они понимают, что это социальные условности, и тогда полоролевая концепция становится более гибкой (Katz & Ksan-snak, 1994).

Аналогично пик проявления многих фиксированных представлений и предубеждений в отношении других людей, например предубеждение против детей, страдающих ожирением, против тех, кто говорит на другом языке, или против представителей других рас, приходится на первые годы обучения в школе и затем происходит снижение на протяжении оставшихся лет детского периода и в подростковом возрасте (Doyle & Aboud, 1995; Powlishta et al., 1994). Другими словами, дети в этом возрасте обладают сильным чувством «мы», которому противопоставлено понятие «они», т. е. чувством «свой—чужие». Они классифицируют других детей по одному признаку: «как я» или «не как я», отдавая выраженное предпочтение тем, кто похож на них, и формируют стереотипные представления (часто негативные) о тех, кто «не как мы». Аналогичным образом и по той же самой причине дети меньшинств начинают демонстрировать выраженное предпочтение представителям своей собственной этнической группы только примерно в 7 или 8 лет (Aboud & Doyle, 1995).

В целом, процесс стандартизации — это естественный процесс, попытка ребенка создать правила и порядок, обнаружить паттерны, которые могут управлять его пониманием и поведением. Подобно тому как 3-летний англоговорящий ребенок «открывает» правило добавления окончания *ed* для образования прошедшего времени глагола и затем распространяет это правило на все глаголы, ребенок в 6 или 7 лет «открывает» правила, по которым живут мальчики и девочки, мужчины и женщины, «мы» и «они», и обобщает эти правила. Фактически, большинство детей этого возраста полагают, что половые различия определяются скорее природой, а не воспитанием. К 9 годам они понимают, что по крайней мере некоторые различия в поведении мальчиков и девочек не врожденные, а появляются в результате обучения или опыта (Taylor, 1996).

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Полоролевые стереотипы в различных странах мира

Ребенку показывают силуэты мужчины и женщины и рассказывают историю: «Один из этих людей очень эмоционален. Он плачет, когда происходит что-то плохое, а также тогда, когда происходит что-нибудь хорошее. Кто из них этот эмоциональный человек?» или «Один из этих людей всегда командует людьми и вступает в борьбу. Кто из них любит сражаться?» (Williams & Best, 1990).

Отвечая на вопрос об агрессии, 90% учащихся 3-го класса в Соединенных Штатах указывают на мужскую фигуру; отвечая на вопрос об эмоциональности, 79% третьеклассников указывают на женскую фигуру. Четвероклассники дают стереотипный ответ на оба вопроса в 100% случаев. Являются ли эти стереотипы уникальными для культуры Соединенных Штатов или нечто похожее существует в каждой культуре? Удивительное кросс-культурное исследование Джона Уильямса и Деборы Бест (Williams & Best, 1990) поможет нам ответить на этот вопрос. Исследователи задавали те же самые вопросы 5-летним и 8-летним детям в 24 странах, в случае необходимости — с переводом. В исследовании принимали участие представители стран каждого континента с различными уровнями индустриализации.

Уильямс и Бест ожидали, что они обнаружат много общего, но, по их словам: «К такой высокой степени общности мы не были готовы» (р. 303). Так, все качества, которые так или иначе относятся к силе и активности, в каждой стране ассоциируются именно с мужчинами, причем как у детей, так и у взрослых, хотя дети имеют менее сильные половые стереотипы, чем взрослые той же страны.

Дети чаще всего приписывают мужчинам такие характеристики, как агрессивность, силу и жестокость, а женщинам — слабость, мягкость и благодарность. Во всех странах с возрастом эти паттерны усиливаются, поэтому 8-летние дети дают больше стереотипных ответов, чем 5-летние. Фактически, во всех странах мужской стереотип был более четким и последовательным, чем женский.

Естественно, были отмечены и различия. В одних странах дети усваивают половые стереотипы в очень раннем возрасте, в других — в более позднем. Так, дети, живущие в Пакистане и Новой Зеландии, обладают очень четкими стереотипами уже в 5-летнем возрасте, тогда как дети, живущие в Бразилии и Франции, в 5 лет дают гораздо меньше стандартных ответов, но в 8 лет показатели выравниваются; подобная же картина наблюдается среди афроамериканских детей. В некоторых странах половые стереотипы насыщены уникальным содержанием. Например, дети, живущие в Германии, считают, что «смелость», «уверенность», «активность» и «упорство» — это женские качества, хотя в других культурах эти качества считаются чисто мужскими. Пакистанские дети приписывают «эмоциональность» мужчинам; японские дети не приписывают «независимость» и «суровость» ни одному из полов. Но эти особенности являются вариациями от общей основы. Во всех 24 странах 8-летние дети выбирают мужскую фигуру как героя тех историй, где фигурируют агрессия, сила, жестокость, грубость и шумное поведение, и женскую фигуру как героя историй о слабости. В 23 странах 8-летние дети также выбирают женщину на роль мягкого, благодарного и добросердечного героя. Таким образом, несомненно, в каждой культуре существуют четкие полоролевые стереотипы, более того, содержание этих стереотипов во многом одинаково.

Другая интересная особенность формирования стереотипов заключается в том, что мужской стереотип и полоролевая концепция, по-видимому, формируются немного раньше и являются более сильными, чем женский стереотип и полоролевая



4-летние и 9-летние дети считают, что нет ничего плохого в том, что мальчик играет с куклой, но многие 6-летние дети считают неправильным для мальчиков заниматься девчоночьим делом, так же как для девочек — мальчишеским

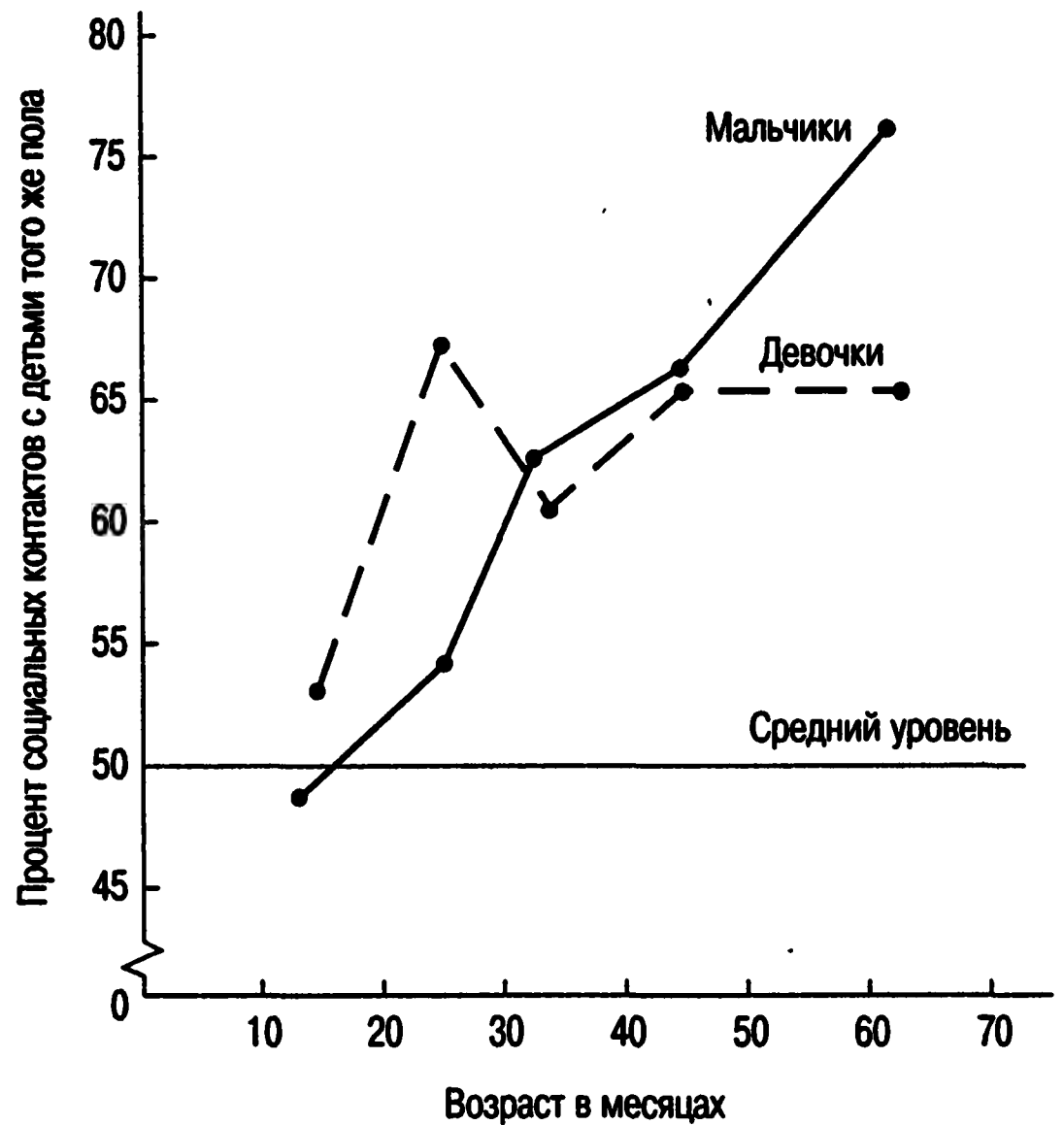
концепция, и этот факт отмечается практически во всех изученных странах. Многие дети сходятся в своих представлениях о том, кем являются мужчины или какими они должны быть, но порой расходятся в своих представлениях об особенностях женщин. Это может произойти из-за того, что дети имеют непосредственный опыт взаимодействия с женщинами, играющими несколько значимых ролей (например, мать и учитель), тогда как опыт взаимодействия с мужчинами ограничивается преимущественно ролью отца. Также нельзя забывать и о том, что роль женщин в большинстве обществ более гибкая, чем роль мужчин. В любом случае, очевидно, что в западных обществах качества, приписываемые мужчине, имеют более высокую *ценность*, чем женские качества (Broverman et al., 1970). Принято считать, что «хорошо» быть независимым, уверенным, логичным и сильным; а вот быть сердечным, тихим, тактичным и мягким — это не так хорошо. Возможно, девочки рано осознают, что мужская роль рассматривается более позитивно, и поэтому стремятся «приобрести» некоторые ценные мужские качества. Это приводит к тому, что женская роль начинает восприниматься более размыто. Но как бы то ни было, мы располагаем интересными данными, тесно связанными с пониманием мужских и женских половых ролей и стереотипов.

Формирование полоролевого поведения. Последним элементом нашего уравнения является то реальное поведение, которое демонстрируют дети в общении с представителями своего и противоположного пола. Выясняется неожиданный факт: *поведение* детей раньше становится соответствующим полу, чем их представления о половых ролях и стереотипах.

К 18–24 месяцам, за несколько месяцев до того, как дети обычно способны идентифицировать свой пол, они начинают предпочитать игрушки, соответствующие их полу, например девочки выбирают кукол, а мальчики — машинки или строительные кубики (O'Brien, 1992). К 3 годам дети начинают выражать предпочтение товарищам по игре одного с ними пола и гораздо более общительны с детьми своего пола (при этом они еще не имеют представления о гендерной стабильности) (Maccoby, 1988; 1990; Maccoby & Jacklin, 1987). К школьному возрасту ребенок

Рис. 10.5. Предпочтение в игре товарищей того же пола в дошкольном возрасте

(Источник: La Freniere et al., from Fig. 1, p. 1961, «The emergence of same-sex affiliative preferences among pre-school peers: A developmental/ethological perspective», *Child development*, 55 (1984), 1958–1965. By permission of the Society for Research in Child Development)



предпочитает общаться исключительно с детьми своего пола. Результаты исследования игры дошкольников вы можете видеть на рис. 10.5. Исследователи подсчитали, как часто испытуемые играли с детьми как своего, так и противоположного пола (La Freniere et al., 1984). Из графиков следует, что к 3 годам около 60% игровых групп состоят из детей одного пола, и этот показатель в дальнейшем возрастает.

Другой интригующий пример заключается в том, что в первые годы начальной школы дети, похоже, начинают уделять больше внимания поведению взрослых и товарищей одного с ними пола, чем поведению людей противоположного пола, и больше играть с теми игрушками, которые, как считается, соответствуют их полу (e. g., Bradbard et al., 1986). В целом, мы видим множество признаков того, что дети осознают свой пол и их поведение зависит от пола с очень раннего возраста, возможно, с 1 года и определенно с 2 лет. Половая принадлежность становится еще более могущественной силой в управлении поведением и отношениями примерно к 5 или 6 годам.

Теоретическое обоснование развития половых ролей

Теоретики большинства традиционных направлений пробовали свои силы в объяснении этих паттернов развития. Фрейд, объясняя усвоение ребенком соответствующей половой роли, опирался на понятие идентификации, но мы знаем, что дети начинают демонстрировать соответствующее полу поведение задолго до 4-летнего или 5-летнего возраста, когда, по мнению Фрейда, происходит идентификация.

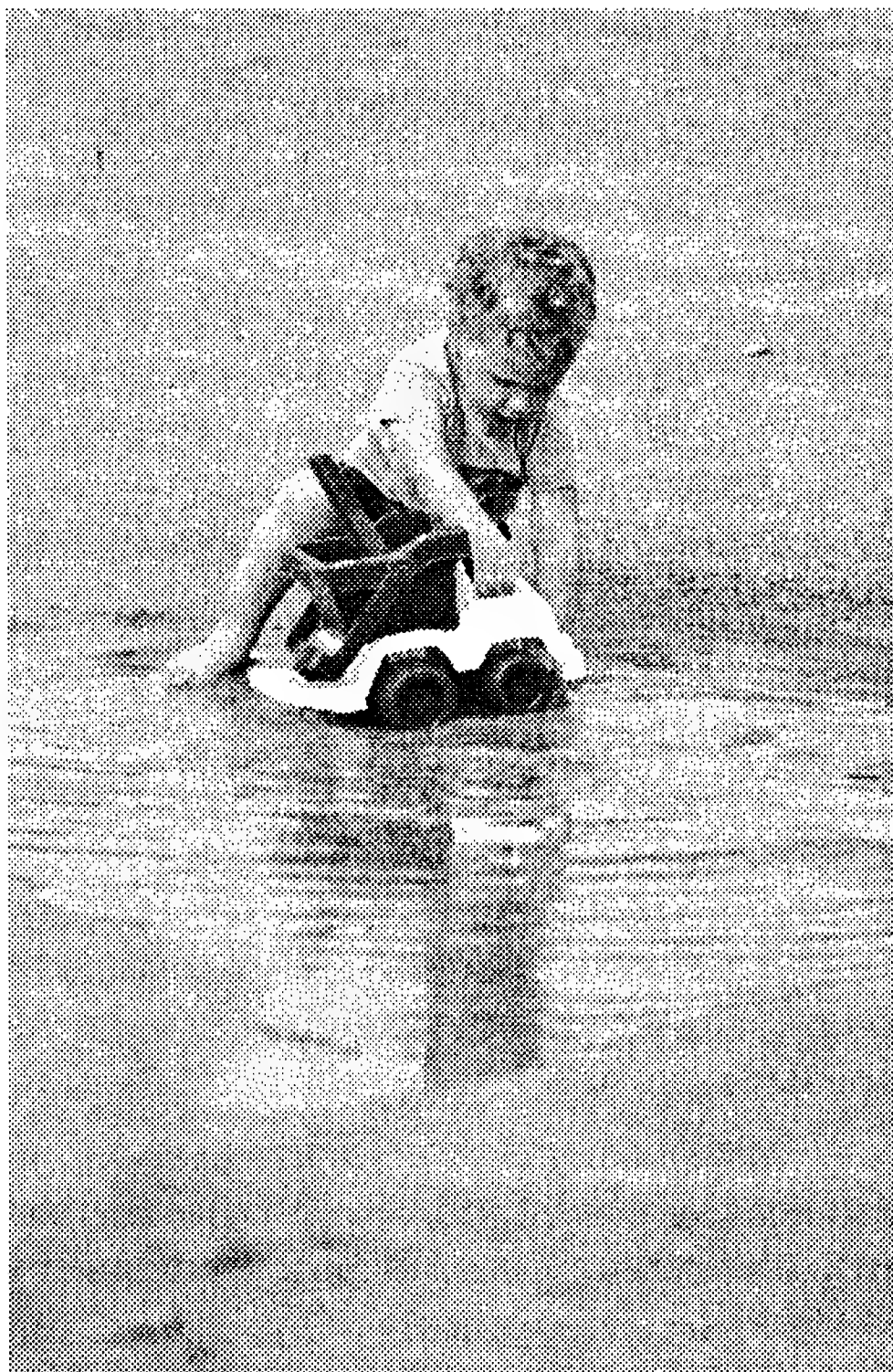
Теория социального научения. Теоретики в области социального научения, например Бандура (Bandura, 1977) и Вальтер Мишел (Mischel, 1966; 1970), естественно, подчеркивали роль прямого подкрепления и моделирования в формировании у детей поведения и отношений, соответствующих определенному полу. Эта модель

Вопрос для размышления

Приведите как можно больше объяснений тому факту, что дети начинают предпочитать играть со сверстниками своего пола уже в 3 года?

получила гораздо больше подтверждений в исследованиях, чем представления Фрейда. Родители уже в 18 месяцев действительно подкрепляют соответствующую полу активность у детей, не только покупая различные игрушки для мальчиков и девочек, но и более позитивно реагируя, когда их сыновья играют с кубиками или машинками, а дочери — с куклами (Fagot & Hagan, 1991; Lytton & Romney, 1991). Также получены доказательства того, что в тех семьях, в которых родители предпочитают традиционные половые роли и более последовательны в подкреплении выбора игрушек или игрового поведения, соответствующего полу, дети раньше научаются правильно определять пол, чем те дети, чьи родители меньше уделяют внимания гендерному предназначению детских игр (Fagot & Leinbach, 1989; Fagot et al., 1992). Эти данные соответствуют выкладкам теории социального научения.

Интересно, что на данный момент получено достаточное количество доказательств того факта, что, по крайней мере в Соединенных Штатах, различное обращение с сыновьями и дочерьми более характерно для отцов, чем для матерей, и что отцы особенно озабочены тем, чтобы поведение их сыновей соответствовало полу. (Siegal, 1987). Многие отцы чувствуют себя дискомфортно, сталкиваясь с «девчачьим» поведением сыновей и гораздо чаще демонстрируют неодобрение этого



Теоретики в области социального научения полагают, что маленькие мальчики предпочитают играть с машинками, потому что родители покупают им больше машинок, и дети получают непосредственное подкрепление такой игры

поведения, чем неодобрение «мальчишеского» поведения дочерей, что может быть одной из причин более раннего и сильного формирования мужского стереотипа.

Данные кросс-культурных исследований также поддерживают точку зрения социальных теорий научения. Антрополог Беатрис Витинг после изучения паттернов гендерной социализации в 11 различных культурах пришла к выводу о том, что «мы подобны своему окружению» (Whiting & Edwards, 1988). В большинстве культур, начиная с очень раннего возраста, девочки и мальчики составляют различные компании. Девочки проводят больше времени с женщинами, а также ухаживают за детьми. В той степени, насколько это возможно, происходит усвоение моделей поведения своего, а не противоположного пола, и предоставляется больше возможностей для подкрепления соответствующего полу поведения.

Все же, несмотря на все плюсы этой теории социального научения, ее нельзя считать достаточной. В реальной жизни родители не столь последовательно и часто подкрепляют соответствующее полу поведение «мальчиков» и «девочек» для того, чтобы это подкрепление могло быть достаточной причиной проводимого детьми очень раннего и явного различия людей по половой принадлежности. (Fagot, 1995). Даже те дети, родители которых обращаются со своими маленькими сыновьями и дочерьми одинаково, тем не менее усваивают гендерные соответствия и выбирают товарищей по игре одного с ними пола.

Теории когнитивного развития. Второй альтернативной теорией, берущей свое начало из теории Пиаже, является гипотеза Лоренса Колберга о том, что основным аспектом процесса — это осознание ребенком своей принадлежности к определенному полу (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974). Как только ребенок осознает, что он всегда будет мальчиком или девочкой, у него или у нее появляется сильная мотивация научиться вести себя таким образом, чтобы соответствовать полу. В частности, Колберг предположил, что последовательное подражание поведению представителей одинакового пола будет отмечаться только *после* того, как ребенок продемонстрирует полное осознание гендерной константности. Большинство исследований, предназначенных для проверки этой гипотезы, поддержали гипотезу Колберга: дети действительно становятся гораздо чувствительнее к моделям поведения соответствующего пола после того, как они осознали гендерную константность (Frey & Ruble, 1992). Однако теория Колберга не может объяснить тот очевидный факт, что дети демонстрируют четко дифференцированную половую роль, например предпочтение определенных игрушек, задолго до того, как они достигают полного осознания половой принадлежности.

Теория гендерной схемы. Самым плодотворным из современных объяснений процесса осознания половой принадлежности обычно считают **теорию гендерной схемы** (Bem, 1981; Martin, 1991; Martin & Halverson, 1981), модель, которая уходит корнями в когнитивные теории информационной переработки и теорию Колберга. Так же как Я-концепцию можно назвать «схемой» или «Я-теорией», так и осознание ребенком половой принадлежности можно рассматривать аналогичным способом. Гендерная схема начинает формироваться после того, как ребенок научается определять свой собственный пол, видеть различия между мужчиной и женщиной и достаточно уверенно относить человека к одной из этих двух групп — все это происходит к 2 или 3 годам.

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Половые стереотипы — телевидение и детские книги

В современных культурах телевизионные программы для детей служат одним из очевидных источников получения информации о гендерных схемах. Дети дошкольного возраста в Соединенных Штатах проводят перед телевизором в среднем от 2 до 4 часов в день (Huston & Wright, 1998). К началу обучения в школе дети уже посвятили телевизору тысячи часов; к 18 годам средний ребенок провел больше времени перед телевизором, чем в классе (Huston et al., 1990).

Как же представлены мужчины и женщины во всех этих телевизионных передачах и рекламе? В значительной степени — стереотипно. По данным большинства современных оценок, в Соединенных Штатах фактически по всем программам количество мужчин превышает количество женщин в соотношении 2 или 3 к 1; в специализированных детских программах соотношение еще выше — 5 к 1 (Huston & Wright, 1998). Частота появления мужчин и женщин примерно одинакова в рекламе, но «голос за кадром» в рекламе почти всегда мужской. Как в коммерческих, так и обычных программах женщины чаще появляются дома или в романтической обстановке; мужчины чаще всего показываются в деловой обстановке, с машинами или во время занятий спортом. Мужчины представлены как решающие проблемы, более активные, агрессивные, сильные и независимые. Женщины очень часто показаны как подчиняющиеся, пассивные, привлекательные, чувствительные, заботливые, эмоциональные и менее успешные в решении проблемных ситуаций (Golombok & Fivush, 1994; Huston & Wright, 1998).

По-видимому, продолжительное восприятие этих стереотипов мужчин и женщин имеет некоторое влияние на восприятие мужчин и женщин и их ролей. В двух лонгитюдных исследованиях Морган (Morgan, 1982; 1987) обнаружил, что те учащиеся начальной и средней школы, которые много смотрели телевизор в начале исследования, через год продемонстрировали более четкое представление о традиционных полоролевых стереотипах. Например, они чаще

Зачем дети определяют половую принадлежность в таком раннем возрасте? Почему эта категория для них настолько важна? Одно из объяснений, предложенное Маккоби (Maccoby, 1988), заключается в следующем: поскольку пол можно отнести к категории «либо—либо», дети очень рано понимают, что это ключевое различие, поэтому эта категория служит чем-то вроде магнита для получения новой информации. С другой стороны, маленькие дети уделяют большое внимание половым различиям еще и потому, что наша культура загромождена гендерными соотношениями. Взрослые и дети придают значение половым различиям в бесчисленном количестве случаев. Первый вопрос, который мы задаем новоявленным родителям: «У вас мальчик или девочка?» Мы покупаем голубую одежду для мальчиков и розовую для девочек; мы спрашиваем у маленького ребенка, с кем он играет: с девочками или с мальчиками. Воспитательница подчеркивает половую принадлежность, если говорит: «Доброе утро, мальчики и девочки» или разделяет группу детей на команды мальчиков и девочек (Bigler, 1995). Во всех этих случаях мы подаем ребенку сигнал, что это важная категория, и таким образом содействуем очень раннему развитию гендерной схемы, которая соответствует нашим культурным нормам и убеждениям. Каково бы ни было происхождение этой ранней схемы, как

полагали, что домашнюю работу должны выполнять женщины, а не мужчины. Еще более убедительные данные получены в раннем эксперименте Эмили Дэвидсон, которая специально демонстрировала группе 5- и 6-летних детей мультфильмы с жесткими половыми стереотипами. По сравнению с контрольной группой детей, которые смотрели нейтральные мультфильмы, эта группа детей давала больше стереотипных ответов на вопросы о качествах женщин и мужчин (Davidson et al., 1979).

Еще более тонкие наблюдения сделали Алета Хастон и ее коллеги (Huston et al., 1984), которые обнаружили, что реклама игрушек, предназначенных для мальчиков, построена по-другому принципу, чем реклама для девочек. Реклама для мальчиков быстрая, резкая и громкая, насыщена множеством стремительных движений, энергичной музыкой и действием. Реклама для девочек спокойная, мягкая и неопределенная. Камера перемещается плавно и постепенно, а не резкими скачками, при этом используется более мягкая фоновая музыка. Дети отмечают эти различия уже в первом классе. Они могут посмотреть рекламу какой-нибудь нестандартной игрушки и сказать, для кого эта игрушка — для мальчика или для девочки.

Детские книги также достаточно стереотипны. Пятьдесят лет назад мальчики выступали в 3 или 4 раза чаще в качестве главных героев детских книг. Сегодня отмечается соотношение 2 к 1, но мальчики все же чаще выступают в роли протагонистов в иллюстрированных книгах и книгах для самых маленьких (Kortenhaus & Demarest, 1993). Даже в книгах, награжденных премией Калдекотт, которая ежегодно присуждается самой лучшей иллюстрированной книге для детей, количество героев мужского пола превышает количество героев женского пола в соотношении примерно 2 к 1 (Golombok & Fivush, 1994). Когда девочки действительно появляются в роли главных героинь в этих книгах, они часто изображены смелыми, но все же девочки сравнительно редко выступают главными героинями.

Телевидение и книги, конечно, не единственные источники информации о половых ролях. Нам известно, что дети, растущие без телевизора, тем не менее приобретают полоролевые стереотипы. Однако телевидение и книги действительно оказывают влияние на представления детей о мужчинах и женщинах, чаще всего заостряя, а не преуменьшая гендерные стереотипы.

только она устанавливается, в ее состав ассимилируется огромное количество переживаний и дети могут начать демонстрировать предпочтение в игре детям одного с ними пола, а также соответствующим полу видам активности (Martin & Little, 1990).

Сначала ребенок проводит всестороннее разграничение между видами активности, сочетающимися с данным полом, наблюдая за другими детьми, а также получая подкрепление от родителей. Он также осваивает несколько гендерных «сценариев» — целые последовательности событий, которые обычно присущи данному полу, например «приготовление обеда» или «работа с инструментами» (Levy & Fivush, 1993), а также другие социальные сценарии.

Одно из исследований (Baier, 1993) свидетельствует о том, что мальчики (но не девочки) уже в 2 года могут осознавать и выражать желание подражать сценариям, соответствующим их полу, — это еще одно подтверждение того, что гендерная социализация происходит раньше и сильнее у мальчиков, чем у девочек, по крайней мере в нашей культуре.

На возрастном промежутке между 4 и 6 годами ребенок осваивает более тонкий и сложный набор ассоциаций в отношении *собственного* пола — что дети этого

же пола любят и что не любят, как они играют, разговаривают, с какими людьми они общаются. Приблизительно к 8–10 годам у ребенка появляется эквивалентное сложное представление о противоположном поле (Martin et al., 1990).

Ключевое различие между этой теорией и теорией Колберга заключается в том, что для формирования первичной гендерной схемы ребенок не нуждается в осознании постоянства пола. Примерно в 5 или 6 лет, когда приходит осознание гендерной константности, у детей формируется более сложное представление или схема «что делают такие люди, как я», и они рассматривают это «правило» так же, как и любое другое правило: они его абсолютизируют. В позднем детстве и раннем подростковом возрасте подростки понимают социальную условность этих правил, и их представления о половой роли становятся более гибкими (Katz & Ksansnak, 1994). Более того, подросток начинает отвергать устойчивые утверждения о том, что поведение представителей его пола предпочтительнее и лучше (Powlishta et al., 1994). Очень небольшая часть подростков начинает понимать, что они обладают как маскулинными, так и фемининными чертами — к этому вопросу я еще вернусь через некоторое время.

Многие из нас, преданные философской идее о равноправии женщин, принимают жесткость ранних половых стереотипов детей как доказательство того, что мы добились слишком незначительного прогресса в отношении равноправия («Мамочка, ты не можешь быть доктором-психологом, тебе придется стать медсестрой-психологом»). Теоретики гендерной схемы подчеркивают, что освоение такой нормы — абсолютно естественное явление, так же как и жесткая стандартизация, которую мы видим в представлениях детей о половых ролях в 8- или 9-летнем возрасте. Дети находятся в поисках порядка, правил, которые помогают придать значение их опыту. И представление о том, что «делают мужчины» и что «делают женщины», служит полезной схемой.

Теория гендерной схемы не является последним словом. Она также имеет ограничения. Например, когда исследователи измеряют уровень осознания половой принадлежности у дошкольников и затем проверяют, насколько соответствует полу их поведение, они часто обнаруживают только очень слабые связи (Bussey & Bandura, 1992; Martin, 1993). Поэтому 3-летние дети, которые отдают явное предпочтение в игре детям одного с ними пола, не обязательно обладают самым лучшим когнитивным пониманием половой принадлежности. В конце концов, можно использовать сочетание теории социального научения и теории гендерной схемы для более эффективного оперирования данными.

Индивидуальные различия в гендерном поведении и полоролевых стереотипах

Кажется, что паттерны развития, которые я описала, характерны практически для всех детей. Тем не менее существует целый ряд отклонений от жесткой гендерной схемы, формируемой детьми.

В целом, мальчики обычно обладают более сильными и более традиционными полоролевыми стереотипами. Однако если матери работают вне дома, то и мальчики, и девочки обладают *менее* жесткими стереотипными представлениями, т. е. они формируют более гибкие правила (Powell & Steelman, 1982). Параллельные

доказательства получены в ходе исследования, участниками которого стали те дети, за которыми в раннем детстве ухаживали отцы, а не матери. Эти дети в дальнейшем также обладали менее стереотипными представлениями о половых ролях (Williams et al., 1992). Этот факт имеет особое значение, если гендерная схема ребенка формируется (по крайней мере изначально) через наблюдение за ролями родителей.

Дети, не отвечающие половым стереотипам. Другая интересная группа — дети, не отвечающие половым стереотипам, т. е. девочки, похожие на мальчиков, и мальчики, похожие на девочек. Поскольку я сама отличалась мальчишеским поведением, такие дети кажутся мне особенно интересными. Откуда приходит это желание быть непохожим на представителей своего пола, играть с детьми противоположного пола, предпочитать другие игрушки?

Одно из возможных объяснений заключается в том, что детей намеренно воспитывают таким образом. Проявления аспектов поведения, характерного для противоположного пола, могут подкрепляться сознательно. Некоторым девочкам предлагают играть с машинками, учат их пользоваться столярными инструментами, играют с ними в футбол, причем зачастую это делают не только отцы, но и матери. У таких девочек может появиться желание стать мальчиками. Нам известно, что «мальчишеское» поведение у девочек в большей степени принимается и подкрепляется, чем «девчоночье» поведение у мальчиков, поэтому, с социальной точки зрения, важно, что девочки чаще высказывают желание стать мальчиками, чем наоборот.

Однако, опираясь на теорию социального научения, сложно объяснить результаты исследования Карла Робертса и его коллег (Roberts et al., 1987). Они изучили группу мальчиков, которые с самых первых лет жизни отдавали явное предпочтение игрушкам для девочек и выбирали девочек в качестве товарищей по играм.

Когда Робертс сравнил этих мальчиков с группой мальчиков, отличающихся более типичным маскулинным поведением, он не обнаружил веских доказательств того, что фемининное поведение мальчиков специально подкреплялось или что их отцы были моделью для такого поведения. Скорее, Робертс обнаружил, что феминные мальчики были более женственны с раннего детства, что они чаще болели или проводили больше времени в больнице в раннем возрасте и что они относительно меньше контактировали со своими матерями и отцами в повседневных делах по сравнению с более маскулинными мальчиками. Эти данные плохо сочетаются с простым объяснением теории социального научения.

В качестве альтернативы можно предположить наличие некоторых биологических различий. Данные Робертса и его коллег, говорящие о том, что мальчики, для которых характерно фемининное поведение, выглядели более женственно уже с раннего младенчества, согласуются по крайней мере с существованием некоторых биологических различий, так же как и данные о том, что во взрослом возрасте три четверти таких мальчиков становятся гомосексуалистами или бисексуалистами. Дополнительные доказательства воздействия биологических факторов на отклонение от гендерной роли получены из исследований девочек, которые в пренатальный период испытали воздействие повышенного уровня андрогена (вспомните из главы 4, что андроген преимущественно «мужской» гормон). Такие девочки чаще,

Вопрос для размышления

Подумайте, чем еще можно объяснить тот факт, что девочек с «мальчишеским» поведением отмечает больше, чем мальчиков с «девчоночьим» поведением?

чем их «нормальные» сестры, предпочитают играть с мальчиками (Hines & Kaufman, 1994), не демонстрируют выраженного интереса к куклам или детям и меньше мечтают о материнстве (Meyer-Bahlburg et al., 1986).

Подобные экспериментальные данные указывают на то, что реальное поведение, по крайней мере частично, находится под воздействием пренатальных гормонов.

В то же время очевидно, что базовая гендерная идентичность ребенка – к какому полу относит себя ребенок, в значительной степени находится под влиянием определения пола родителями и обращения родителей с ребенком. Например, те дети, которые родились с недостаточно выраженными гениталиями (*ambiguous genitalia*), обычно начинают воспринимать свой пол таким, в соответствии с которым его воспитывают, даже если этот пол не соответствует генотипу (Money, 1987).

Очевидно, что тот пол, который *приписывает* себе ребенок, зависит от формирующейся гендерной схемы, и окружающая среда имеет чрезвычайно важное значение при формировании этой схемы. В то же время необходимо помнить о возможном биологическом происхождении некоторых особенностей гендерного поведения. Однако однозначные и исчерпывающие доказательства еще не получены.

Андрогинность. Другой подход к изучению отклонений от полового стереотипного поведения состоит в исследовании индивидуальных гендерных схем и ориентаций. Для поведения любого ребенка или подростка (или взрослого) характерна определенная степень его соответствия полоролевому стереотипу, кроме того, у каждого человека есть мнение о себе и о своих собственных качествах, связанных с полом. На ранних этапах в исследованиях этого направления *маскулинность* и *фемининность* противопоставлялись, они мыслились как противоположные концы единого континуума. Человек может быть маскулинным или феминным, но не может быть одновременно тем и другим. Вслед за Сандрой Бем (Bem, 1974), Джанет Спенс и Робертом Хелмрайхом (Spence & Helmreich, 1978) современные психологи считают маскулинность и фемининность двумя отдельными измерениями. Считается, что маскулинность сконцентрирована вокруг *деятельных/инструментальных* качеств, а фемининность сконцентрирована вокруг *экспрессивных/комму-*

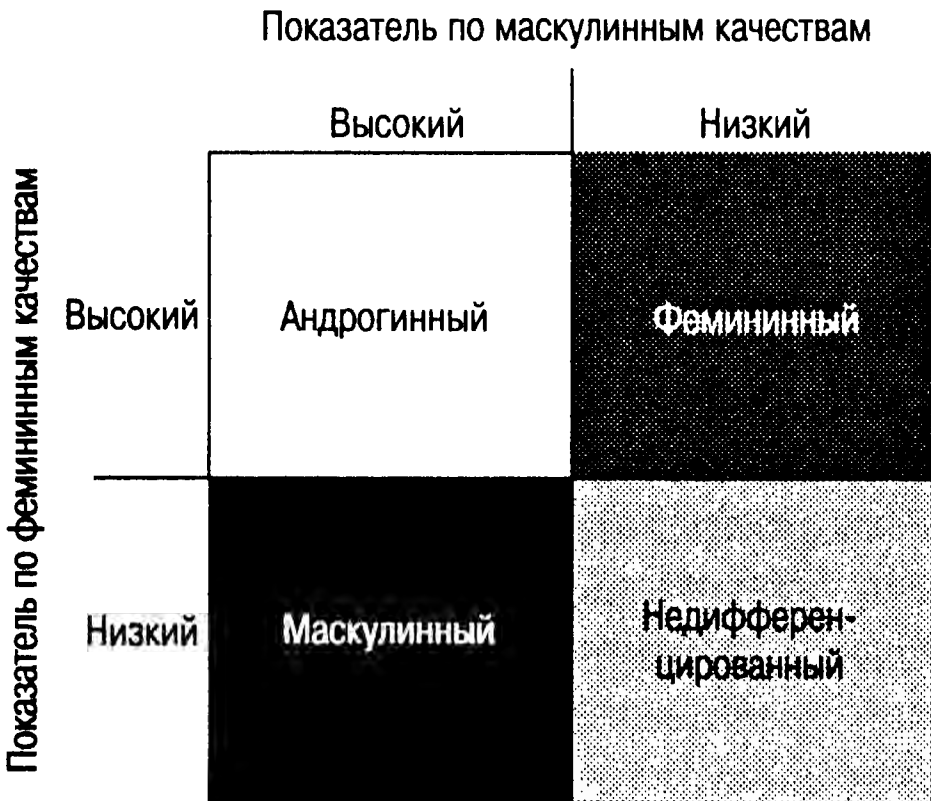
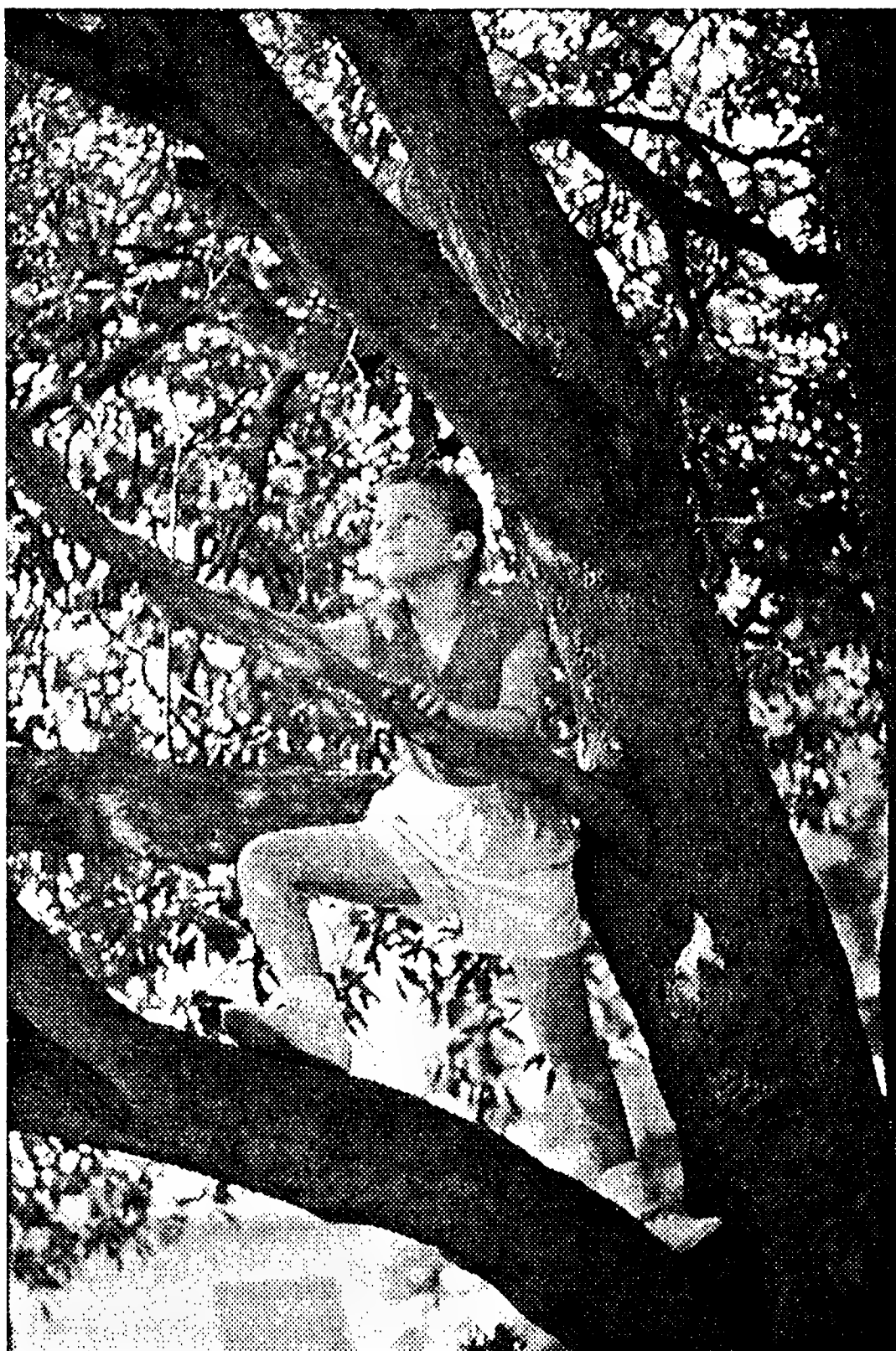


Рис. 10.6. Четыре базовых полоролевых типа образуются тогда, когда мы рассматриваем маскулинность и фемининность как отдельные измерения, а не как две стороны одного измерения

никативных качеств. У человека может быть высокий или низкий уровень выраженности одной из групп качеств или обеих групп. Действительно, если мы классифицируем людей, основываясь на выраженности проявлений по этим двум измерениям, выполненным по индивидуальному описанию, мы получим четыре базовых полоролевых типа: **маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный** (см. рис. 10.6). Человек, относящийся к маскулинному или фемининному типу, являющемуся традиционной комбинацией, считает, что отличается высокой степенью выраженности одного качества и низкой выраженностью другого качества. Таким образом, «маскулинный» подросток или взрослый, согласно этой концептуализации, воспринимает себя как имеющего множество традиционных маскулинных качеств и не много традиционных фемининных. «Фемининные» подростки или взрослые демонстрируют противоположный паттерн. По контрасту, «андрогинные» индивиды рассматривают себя как имеющих и маскулинные, и фемининные качества; «недифференцированные» индивиды считают, что испытывают недостаток этих двух видов качеств (группа имеет сильное сходство с индивидами, имеющими «диффузную» идентичность по системе Марсиа).

Данная система классификации ничего не говорит о точности следования детьми или взрослыми общему правилу о половых ролях или гендерной схеме. Например,

В нашем обществе «мальчишеское» поведение, как может быть названо поведение этой девочки, достаточно распространено и широко принимается. Но если мальчик этого возраста будет демонстрировать «девчоночье» поведение, ему придется испытать на себе гораздо больше давления, в особенности от отца



девочка-подросток может иметь четкое представление о нормах поведения мужчин и женщин, но тем не менее воспринимать себя как имеющую отдельные маскулинные качества. Поэтому, в некотором смысле, когда мы изучаем маскулинность/фемининность/андрогинность, мы изучаем взаимосвязь между Я-концепцией и гендерной схемой.

Возможно, в связи с тем, что представления маленьких детей о половых ролях достаточно жесткие, мы находим мало проявлений андрогинности у детей младше 9 или 10 лет. Среди учащихся начальной школы и подростков различия по андрогинности, маскулинности и фемининности, без сомнения, существуют. В Соединенных Штатах 25–35% учащихся старших классов считают себя андрогинными (e. g., Lamke, 1982; Rose & Montemayor, 1994). Этот паттерн чаще демонстрируют девочки, чем мальчики, в категорию маскулинности также больше попадает девочек, чем мальчиков в фемининную группу.

Интересно, что андрогинная и маскулинные гендерные схемы связаны с более высокой самооценкой *как* у мальчиков, *так* и у девочек (Boldizar, 1991; Burnett et al., 1995; Rose & Montemayor, 1994). Этот факт имеет значение, если мы допускаем существование «мужского уклона» в Соединенных Штатах и других западных странах, в которых традиционно маскулинные качества, такие как независимость и соперничество, высоко ценятся как женщинами, так и мужчинами (что нельзя сказать о многих традиционно фемининных качествах). Если такое предпочтение существует — есть все основания считать именно так, — тогда задача мальчика-подростка проще, чем девочки-подростка. Он может сформировать высокую самооценку и добиться успеха во взаимодействии со сверстниками, приняв традиционную маскулинную половую роль, тогда как девочка, усваивая традиционную фемининную гендерную роль, принимает менее значимую роль, что может привести к появлению более низкой самооценки и сниженного чувства компетентности (Massad, 1981; Rose & Montemayor, 1994).

На основании этих данных можно сделать следующий вывод: подобно тому как создание жестких гендерных правил или схем является нормальным, более того, неотъемлемым процессом в детстве, смещение этих правил может быть важным процессом в подростковом возрасте, особенно для девочек, для которых маскулинные или андрогинные Я-концепции связаны с более позитивными результатами.

Я соблюдала осторожность, когда в предыдущих параграфах неоднократно подчеркивала «в западных культурах», поскольку я не уверена в том, что андрогинный и маскулинные паттерны оптимальны для подростковой самооценки в каждой культуре. Найдём ли мы ту же самую связь в культуре, основанной на принципе коллективизма, в которой сотрудничество и уважение ценятся более высоко, чем уверенность и независимость? Общее правило может быть таким: высокая самооценка у подростков (и у взрослых) связана с таким самовосприятием, которое соответствует наиболее значимым качествам той культуры, в которой воспитывается человек. В Соединенных Штатах, где высоко ценятся уверенность и независимость, подростки, воспринимающие себя обладателями этих качеств, также обладают более высокой самооценкой. В культурах, основанных на принципах коллективизма, подростки, воспринимающие себя обладателями более стереотипных фемининных качеств сотрудничества и уважения, могут иметь более высокую

самооценку. Хотя мне неизвестны экспериментальные данные, подтверждающие эту гипотезу, но она служит еще одним напоминанием о том, что нам следует соблюдать осторожность, распространяя данные, полученные в Соединенных Штатах, на другие культуры.

Резюме

1. Формирующаяся Я-концепция ребенка включает в себя несколько элементов, в том числе осознание своей отдельности и своего постоянства (что может быть названо субъективным Я) и осознание себя как объекта в мире (объективное Я).
2. Субъективное Я формируется в течение первого года жизни; появление объективного Я и элементов самоосознания отмечается на втором году жизни.
3. Чувство самоэффективности может также зародиться в течение первого года жизни, когда младенец понимает, что может влиять на окружающий его мир.
4. Эмоции, связанные с самосознанием, например стыд или гордость, возникают только после того, как у ребенка появилось самоосознание.
5. В раннем детстве ребенок начинает относить себя к базовым категориям, определяя свой возраст, рост и пол. Эти ранние самоопределения достаточно конкретны и основаны в первую очередь на физических атрибутах и тех вещах, которые умеет делать ребенок.
6. По мере обучения в начальной и средней школе Я-концепция неуклонно становится все более абстрактной, она начинает включать в себя более общие личностные характеристики, предпочтения и убеждения.
7. В подростковом возрасте может также происходить переоценка себя. Этот процесс Эриксон называет «кризисом идентичности». Согласно теории, подростки переходят от диффузного представления о будущей профессии через период переоценки (моратория) к принятию новых ценностей. Данные современных исследований ставят под сомнение тот факт, что процесс формирования идентичности имеет именно такой четкий паттерн развития.
8. Начиная примерно с 7 или 8 лет ребенок также формирует глобальное чувство самооценности (самооценку). На самооценку влияет степень расхождения между задачами, которые ставит перед собой ребенок, и их достижением и степень эмоциональной поддержки, которую ребенок получает от родителей и сверстников. Дети с высокой самооценкой легко справляются с депрессивными состояниями, так же как и дети, имеющие хорошо развитое чувство самоэффективности.
9. Гендерная идентичность является частью Я-концепции. Дети обычно достигают гендерной идентичности, т. е. правильно называют свой пол и пол других людей, примерно к 2 или 3 годам. Они формируют гендерную стабильность (понимание того, что люди остаются одного и того же пола на протяжении всей жизни) примерно к 4 годам и осознают гендерную константность (люди не меняют пол с изменением внешности) примерно к 5 или 6 годам.

10. Во всех изученных до сих пор культурах дети осваивают культурные полоролевые стереотипы к 7 или 8 годам; во всех культурах эти стереотипы практически одинаковы.
11. В первые годы обучения в начальной школе дети формируют максимально жесткие правила того, что должны делать мальчики и что девочки или что им позволено делать. Более старшие дети осознают социальные условности, но не считают их неоспоримыми правилами.
12. Поведение, соответствующее полу, становится различным к 18 месяцам. Дети этого возраста начинают отдавать явное предпочтение игрушкам, соответствующим их полу; к 2,5–3 годам они начинают играть с детьми того же пола. Происходит это еще до отчетливого осознания гендерной константности.
13. Теоретики нескольких различных направлений попытались найти объяснение этим паттернам. Самая распространенная современная теория, теория гендерной схемы, считает, что дети начинают формировать правила о том, что должны делать мальчики и что девочки, как только они понимают различия между полами, и эта схема образует основу выбора поведения, соответствующего полу.
14. Многие девочки и мальчики не отвечают половым стереотипам в выборе игрушек и в поведении. И окружающая среда, и биологические факторы могут вносить вклад в этот паттерн.
15. Дети также отличаются по шкале *фемининности/маскулинности*. Те дети, которые считают, что обладают и теми, и другими качествами, относятся к андрогинному типу. И девочки, и мальчики, которые относят себя к андрогинному или маскулинному типу, отличаются более высокой самооценкой, по крайней мере в культуре Соединенных Штатов.

Основные термины

Андрогинность (*androgynous*) — один из четырех полоролевых типов поведения, описанных в работах Бема и других авторов; подразумевается, что в Я-концепции человека и в его поведении в равной степени выражены как маскулинные, так и фемининные характеристики.

Гендерная идентичность (*gender identity*) — начальная фаза развития гендерной концепции, на которой ребенок может правильно определить свой пол и пол других людей.

Гендерная константность (*gender constancy*) — заключительная фаза развития гендерной концепции, на которой ребенок понимает, что пол остается неизменным и не зависит от изменений внешних признаков, например одежды или длины волос.

Гендерная концепция (*gender concept*) — термин, используемый для описания полного понимания ребенком того, что пол неизменен и постоянен и не зависит от изменения внешних несущественных признаков.

Гендерная стабильность (*gender stability*) — вторая фаза развития гендерной концепции, на которой ребенок понимает, что пол человека не изменяется на протяжении всей жизни.

Диффузия идентичности (*identity diffusion*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Джеймсом Марсиа, при котором не отмечается ни текущей переоценки, ни устойчивого личностного определения.

Достижение идентичности (*identity achievement*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа, заключается в успешном разрешении «кризиса» идентичности и построении новой идентичности.

Маскулинность (*masculine*) — один из четырех полоролевых типов поведения, описанных в работах Бем и других авторов; характеризуется высоким уровнем маскулинных качеств и низким уровнем феминных качеств.

Мораторий (*moratorium*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа, характеризующийся текущей переоценкой ценностей, при этом окончательное решение еще не принято.

Недифференцированность (*undifferentiated*) — один из четырех полоролевых типов поведения, описанный в работах Бем и других авторов; низкие значения по шкалам как маскулинных, так и феминных качеств.

Объективное Я (*objective self*) — вторая основная черта Я-концепции; осознание себя как объекта с определенными качествами.

Половая роль (*sex role*) — набор паттернов поведения, отношений, прав и обязанностей, которые являются частью «роли» девочки или мальчика, мужчины или женщины в определенной культуре.

Полоролевое поведение (*sex-role behavior*) — демонстрация поведения, которое соответствует половой роли, характерной для данной культуры, например выбор «подходящих полу» игрушек или игра с детьми того же пола.

Предрешенность (*foreclosure*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа, заключающийся в том что принятие мировоззрения и профессиональное определение происходит без предварительной переоценки.

Самооценка (*self-esteem*) — глобальное суждение о качествах своего Я; насколько высоко вы оцениваете себя, каким вы себя самого воспринимаете; насколько успешно вы можете отстоять себя, когда кто-либо оспаривает качества или навыки, которые вы сами высоко цените.

Соответствие полу (*sex-typing*) — см. полоролевое поведение.

Статусы идентичности (*identity statuses*) — четыре категории, предложенные Джеймсом Марсиа, которые состоят из комбинации больших и малых кризисов идентичности, состоящих из определенных стадий: достижение идентичности, мораторий, предрешенность и диффузия идентичности.

Субъективное Я (*subjective self*) — первая основная черта Я-концепции; первичное осознание того, что «я существую» независимо от других.

Теория гендерной схемы (*gender schema theory*) — теория, раскрывающая сущность осознания половой принадлежности и формирования поведения, присущего полу; предполагается, что каждый ребенок, начиная с 18-месячного возраста или даже раньше, создает фундаментальную схему, при помощи которой классифицирует людей, предметы, деятельность и качества в соответствии с полом.

Фемининность (*feminine*) — один из четырех полоролевых типов поведения, описанных в работах Бем и других авторов; характеризуется высокими показателями по фемининным свойствам и низкими — по маскулинным.

Я-концепция (*self-consept*) — набор характеристик, которые человек приписывает своему Я.

Развитие социальных отношений

Совсем недавно, когда я завтракала в ресторане с моим другом, наше внимание привлек восхитительный ребенок за соседним столом. Этот 5-месячный малыш сидел на коленях у мамы, лицом к людям, и с восхищением смотрел на пожилую женщину, сидящую наискосок от него, возможно, свою бабушку. Когда женщина разговаривала с ребенком тоненьким, веселым голоском, улыбалась и трогала его животик, он реагировал широкой улыбкой. Мой друг и я прекратили беседу, наблюдая за этой сценой, и едва смогли удержаться от того, чтобы присоединиться к происходящему. Я была готова говорить с ребенком «голосом, которым я разговариваю с детьми» и поймала себя на том, что улыбаюсь так, как будто пытаюсь вызвать ответную улыбку младенца, хотя он совсем не смотрел в нашу сторону.

В тот момент, когда я была лично вовлечена в эту маленькую сценку, психолог во мне осознавал многие аспекты взаимодействия. Социальные навыки ребенка, его способность увлекать, а так же навыки пожилой женщины, которая вызвала улыбку ребенка, были ярко продемонстрированы. Я решила, что эта пожилая женщина была знакома с ребенком и уже много раз до этого играла с ним в эту интерактивную игру. Велика вероятность того, что попытаюсь я вызвать у ребенка улыбку-другую, мои попытки увенчались бы успехом, но выглядело бы это совершенно иначе. Подобно тому как партнеры по танцам должны познакомиться с движениями друг друга, чтобы слаженно танцевать, так и дети, а также те взрослые, которые ухаживают за ними, должны приспособиться к стилю и ритму друг друга.

Эта короткая сценка сосредоточивает наше внимание на том аспекте развития, о котором мы еще с вами не говорили, а именно на взаимоотношениях ребенка с другими людьми, без сомнения, центральном аспекте жизни любого ребенка (да и взрослого).

Уиллард Хартуп (Hartup, 1989), один из самых проницательных исследователей в области социального развития, считает, что каждому ребенку необходим опыт в двух довольно разных областях взаимоотношений: *вертикальном* и *горизонтальном* общении. Вертикальные взаимоотношения включают привязанность к кому-либо, кто обладает большей социальной силой или знаниями, в такой роли могут выступать, например, родители, учитель или даже старшие брат или сестра. Эти взаимоотношения скорее комплиментарные, чем взаимные. Связь может быть экстремально сильной в обоих направлениях, но реальное поведение, которое оба партнера демонстрируют по отношению друг к другу, различно. Например, если ребенок привлекает к себе внимание, родители не реагируют предложением своего собственного внимания, а скорее осуществляют воспитательную работу. Горизон-

тальные отношения, по контрасту, взаимны и равноправны. Участники общения, например сверстники одного возраста, имеют равную социальную силу, и их поведение по отношению друг к другу исходит из одинакового репертуара.

Хартуп указывает на то, что эти 2 вида взаимоотношений выполняют разные функции для ребенка; оба необходимы ребенку для формирования эффективных социальных навыков. Вертикальные отношения необходимы для того, чтобы предоставить ребенку защиту и безопасность. В этих взаимоотношениях ребенок создает базовые внутренние рабочие модели и осваивает фундаментальные социальные навыки. Но именно в горизонтальных отношениях — в дружбе и в группе сверстников — ребенок развивает социальное поведение и приобретает те социальные навыки, которые можно приобрести только в отношениях между равными: навыки сотрудничества, соперничества и близости. Психологическое значение этих взаимоотношений между сверстниками оценивают многие исследователи, показывающие, что наличие друзей связано с чувством благополучия как у детей, так и у взрослых (Hartup & Stevens, 1997).

Давайте начнем с вертикальных взаимоотношений, в частности с отношений между ребенком и родителями.

Теория привязанности: понятия и терминология

Теория привязанности оказала сильное теоретическое воздействие на современные исследования взаимоотношений между младенцами и родителями, особенно работа Джона Боулби и Мэри Айнсворт (Ainsworth, 1972, 1982; Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988a, b). Вы знаете из главы 9, что представления Боулби уходит корнями в психоаналитическую теорию, при этом особый акцент ставится на важной роли ранних взаимоотношений между матерью и ребенком.

К этой теоретической основе он добавил важные эволюционные и этологические понятия. С его точки зрения, «склонность устанавливать сильные эмоциональные связи с людьми является базовым компонентом человеческой природы, которая уже присутствует в зародышевой форме у новорожденного» (Bowlby, 1988a, p. 3). Такие отношения имеют *жизненно важную ценность*, поскольку обеспечивают младенца питанием. Они строятся и поддерживаются взаимосвязанным репер-

туаром инстинктивного поведения, который создает и поддерживает близость между ребенком и родителем или между другими связанными парами.

В работах Боулби и Айнсворт ключевыми понятиями являются эмоциональная связь, привязанность и поведение привязанности. Айнсворт определяет **эмоциональную связь** как «относительно долговременную связь, в которой родитель важен как уникальная

личность и не заменим никем другим. В эмоциональной связи существует желание поддержать близость с партнером» (1989, p. 711). **Привязанность** — подвид эмоциональной связи, в которой чувство безопасности человека связывается с отношениями. Когда вы привязаны к кому-либо, вы испытываете (или надеетесь испытать) особое чувство защищенности и комфорта в присутствии другого челове-

Вопрос для размышления

Обратитесь к вашим отношениям с людьми. Исходя из утверждений Боулби и Айнсворт, какие отношения являются привязанностью, а какие — эмоциональными связями?

ка и можете использовать его как «*безопасную основу*», для исследования окружающего мира.

Согласно этому отношение ребенка к родителям можно назвать *привязанностью*, но отношение родителей к ребенку нельзя обозначить этим термином, поскольку родитель не испытывает большого чувства защищенности в присутствии младенца и не использует младенца в качестве «безопасной основы». Однако связь со взрослым партнером или с очень близким другом, вероятно, является *привязанностью* в том смысле, который вложили в этот термин Айнсворт и Боулби.

Поскольку эмоциональные связи и привязанности — это внутреннее состояние, мы не можем их видеть непосредственно. Но мы определяем их наличие, наблюдая **поведение привязанности**, которое позволяет ребенку или взрослому достигать или сохранять близость с человеком, к которому он привязан. Это может быть улыбка, контакт глаз, призывный крик, обращенный к человеку, находящемуся в другом конце комнаты, прикосновение, объятие или плач.

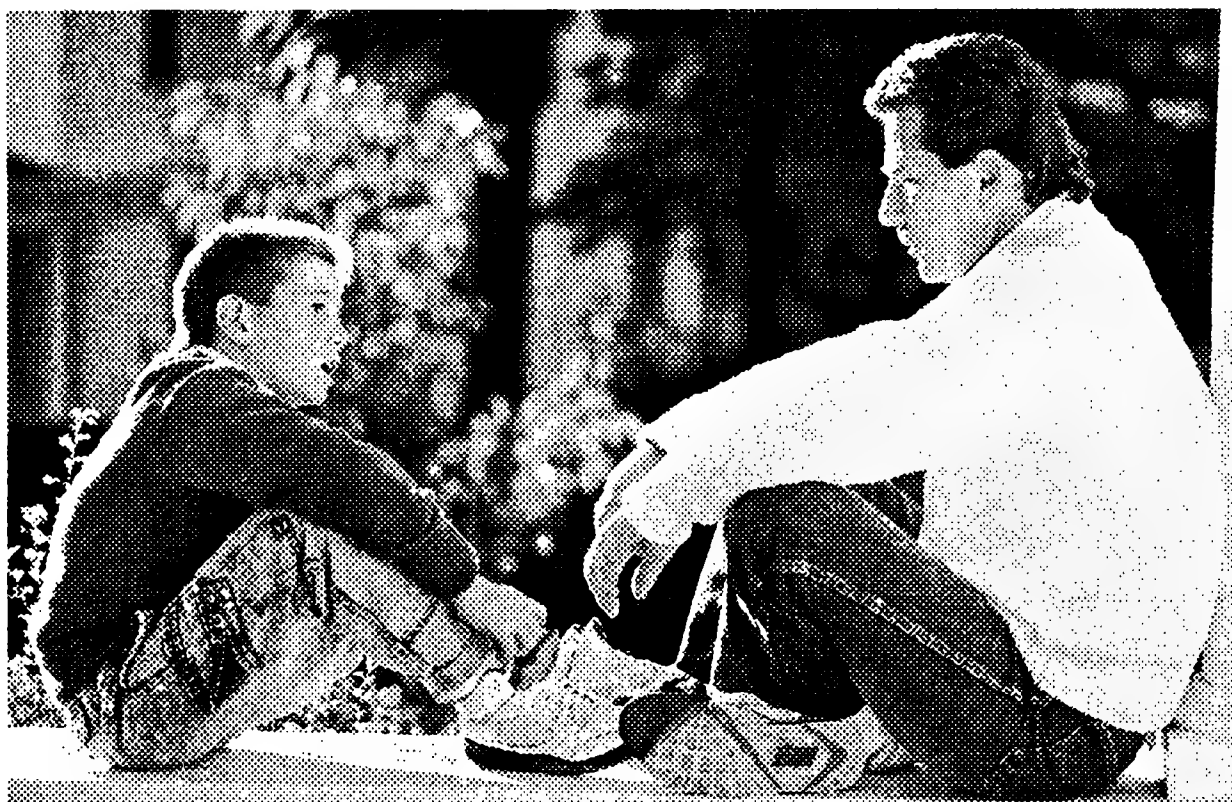
Очень важно подчеркнуть, что не существует прямого соответствия между количеством различных поведенческих актов привязанности, которые демонстрирует ребенок (или взрослый) в каждом случае, и лежащей в их основе силой привязанности. Поведение привязанности возникает в первую очередь тогда, когда человек нуждается в помощи, в поддержке или в обретении чувства комфорта. Младенец находится в таком состоянии большую часть времени; ребенок более старшего возраста, скорее всего, будет демонстрировать поведение привязанности только тогда, когда он напуган, устал или испытывает стресс. Именно *паттерн* этого поведения, а не частота свидетельствует о силе или качестве привязанности или эмоциональной связи.

Для того чтобы понять первичные отношения между родителями и ребенком, необходимо обратиться к обеим сторонам континуума — к формированию эмоциональной связи родителей с ребенком и к привязанности ребенка к родителю.

Вопрос для размышления

Представьте одно из ваших отношений привязанности и составьте перечень поведенческих актов привязанности, которые вы совершаете по отношению к этому человеку. Есть ли среди них такие же поведенческие акты, которые отмечаются в поведенческих актах привязанности младенца?

В этих «вертикальных» социальных взаимоотношениях сын демонстрирует привязанность к своему отцу, но в терминах Айнсворт, отношение отца к сыну является скорее эмоциональной связью, а не привязанностью



Эмоциональная связь родителей с ребенком

Первичная связь

Если вы читаете популярную литературу, то, я уверена, вы встречали статьи, утверждающие, что матери (или отцы) должны немедленно вступить в контакт со своим новорожденным ребенком, если они хотят установить с ним необходимую связь. Это утверждение в первую очередь основано на работе двух врачей, Маршала Клауса и Джона Кеннела (Klaus & Kennel, 1976), которые выдвинули гипотезу о том, что первые несколько часов после рождения ребенка являются критическим периодом для формирования эмоциональной связи матери и младенца. Матери, которые лишены первого контакта, по мнению Клауса и Кеннела, вероятно, сформируют более слабые связи и поэтому будут подвержены высокому риску возникновения ряда нарушений в родительской роли.

Эта гипотеза послужила одним из многих факторов, которые привели к важным изменениям в процедуре родов, включая вполне естественное для наших дней присутствие отцов при родах. Я бы не хотела возвращаться к старым порядкам, хотя в настоящее время создается впечатление, что гипотеза Клауса и Кеннела в основе



Взрослые во всем мире, причем как матери, так и отцы, демонстрируют одинаковое выражение лица, которое можно назвать «мнимым удивлением», когда они разговаривают или играют с ребенком. Брови подняты, глаза широко раскрыты, а лоб сморщен. Широко открытый, растянутый в улыбке рот, как у этой мамы на фотографии, также часто является составляющей этого выражения лица

своей неверна. Немедленный контакт не является необходимым или важным для образования устойчивой долговременной эмоциональной связи между родителем и ребенком (Myers, 1987).

Некоторые исследования демонстрируют кратковременное позитивное влияние очень раннего контакта. В первые несколько дней после родов те матери, которые имели ранний контакт с ребенком, могут демонстрировать большую нежность или чаще смотреть на ребенка, чем те матери, которые впервые взяли на руки своего ребенка через несколько часов после рождения (e. g., de Chateau, 1980). Однако получены лишь небольшие доказательства продолжительности влияния. Матери, которые немедленно вступили в контакт со своими новорожденными детьми, через 2 или 3 месяца после родов улыбались детям не чаще или держали детей на руках не больше, чем те матери, которые вступили в контакт с ребенком через какое-то время после родов. Только у тех матерей, которые составляют группу повышенного риска с точки зрения выполнения родительских функций, а к этой группе можно отнести, например, первородящих матерей, матерей, живущих в бедности, или очень юных матерей, мы действительно находим некоторые признаки того, что ранний контакт может иметь решающее значение. У этих матерей продолжительный или ранний контакт с ребенком в первые дни жизни *может* помочь предотвратить последующие нарушения, в частности *жестокость* или *пренебрежение* (O'Connor et al., 1980). Однако для большинства матерей ни ранний, ни продолжительный контакт не являются существенным ингредиентом в формировании сильной эмоциональной связи.

Формирование интерактивного навыка

Что *действительно* существенно в формировании эмоциональной связи, так это возможность для родителя и младенца построить взаимодополняющий паттерн поведения привязанности, слаженный «танец» отношений. Ребенок сигнализирует о своих потребностях при помощи плача или улыбки; он успокаивается и чувствует себя комфортно, когда его держат на руках; он смотрит на родителей, когда они смотрят на него. Родители, в свою очередь, принимают участие в этом «парном танце» со своим собственным репертуаром заботливого поведения. Они берут ребенка на руки, когда он плачет, готовы отреагировать на сигналы голода или другие потребности, улыбаются в ответ на его улыбку, смотрят в глаза ребенка, когда он смотрит на них. Некоторые исследователи и теоретики называют это поведение развитием *синхронности* (Isabella et al., 1989).

Один из наиболее интересных моментов в этом процессе заключается в том, что этот «танец» нам кажется понятным и мы исполняем его одинаковыми способами. В присутствии младенца большинство взрослых автоматически демонстрируют характерный паттерн интерактивного поведения, включающий улыбку, подъем бровей и широко открытые глаза. Мы также особым образом разговариваем с детьми (помните, мы уже говорили в главе 8 о «ворковании»). Родители во всем мире используют одинаковые интонационные

Вопрос для размышления

Понаблюдайте за собой в следующий раз, когда будете взаимодействовать с ребенком. Выражает ли ваше лицо «мнимое удивление», как на фотографиях, помещенных ниже? Соответствует ли интонация вашего голоса паттерну интонации, описанному в исследовании Папоусек?

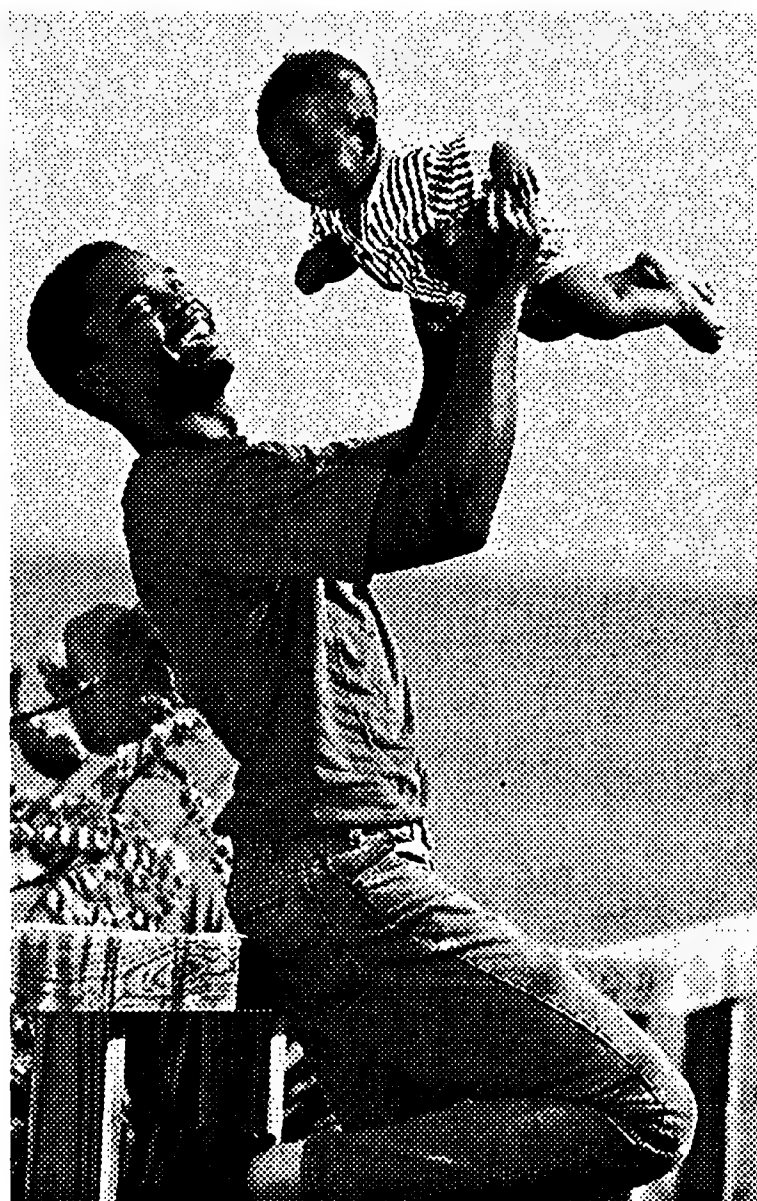
паттерны. Например, Ханус Папоусек и Мехтилд Папоусек (Papousek & Papousek, 1991), исследуя взаимодействия матери и младенца, обнаружили, что японские, немецкие и американские матери склонны употреблять восходящую интонацию, когда ожидают реакции от ребенка, и нисходящую интонацию, когда хотят его успокоить.

Однако, несмотря на то что мы можем демонстрировать *поведение* привязанности в отношении многих младенцев, мы не устанавливаем эмоциональную связь с каждым ребенком, встреченным нами в ресторане или магазине. Основным компонентом образования эмоциональной связи для взрослого, по-видимому, служит возможность установить синхронные отношения, другими словами, танцевать до тех пор, пока партнеры не начнут слаженно и с удовольствием повторять движения друг друга. Для этого требуется время и множественные повторения, поэтому некоторые родители (и младенцы) достигают в этом процессе большего результата, другие — меньшего. В целом, чем более слаженным и предсказуемым становится этот процесс, тем большее удовлетворение он приносит родителям и тем сильнее становится их эмоциональная связь с младенцем.

Этот второй шаг, по-видимому, гораздо важнее в процессе образования сильной эмоциональной связи родителя с ребенком, чем первый контакт с ребенком. Но этот второй этап также может стать неудачным. Некоторые возможные причины этой неудачи я привела ниже, в тексте «Реальный мир».

Эмоциональные связи отца и ребенка

В большинстве исследований, о которых я говорила до сих пор, принимали участие матери. Однако многие аналогичные паттерны характерны и для отцов. Судя по всему, отцы пользуются тем же самым репертуаром поведения привязанности



Папа Райана, как и большинство отцов, гораздо чаще, чем мама, подкидывает малыша во время игры

по отношению к младенцам, что и матери. В первые недели жизни ребенка отцы прикасаются к ребенку, разговаривают с ним и ласкают так же, как и матери, кроме того, они демонстрируют такие же физиологические реакции, когда взаимодействуют с новорожденным, например увеличение частоты сердечных сокращений и повышение артериального давления (Cortер & Fleming, 1955).

Через несколько первых недель отмечаются признаки специализации родительского взаимодействия с младенцами и маленькими детьми. Исследования, проведенные в Соединенных Штатах, показывают, что отцы в основном играют с ребенком, причем приносят в этот процесс больше физической активности. Матери проводят больше времени в повседневном уходе за ребенком, а также чаще разговаривают с ним и улыбаются (Parke, 1995; Walker et al., 1992). Это не означает, что отцы устанавливают более слабую эмоциональную связь с младенцем; это означает, что поведение, которое они демонстрируют по отношению к младенцу, обычно отличается от поведения матери.

Однако не стоит делать поспешный вывод о том, что это врожденное половое различие; на самом деле создается впечатление, что оно базируется на культурных паттернах. Исследователи, изучавшие этот вопрос в Англии и в Индии, отметили более высокий уровень физической активности в играх отцов, чем матерей, но другие исследователи, работавшие в Швеции, Израиле, Италии, Китае и Малайзии, такой закономерности не обнаружили (Parke & Buriel, 1998). Подобные данные замечательно иллюстрируют пользу кросс-культурных исследований по выявлению паттернов поведения, которые находятся под влиянием культурных ожиданий или воспитания.

Привязанность ребенка к родителям

Привязанность ребенка к родителям устанавливается постепенно. Боулби (Bowlby, 1969) описывает 3 фазы в развитии привязанности младенца, которые схематически представлены на рис. 11.1.

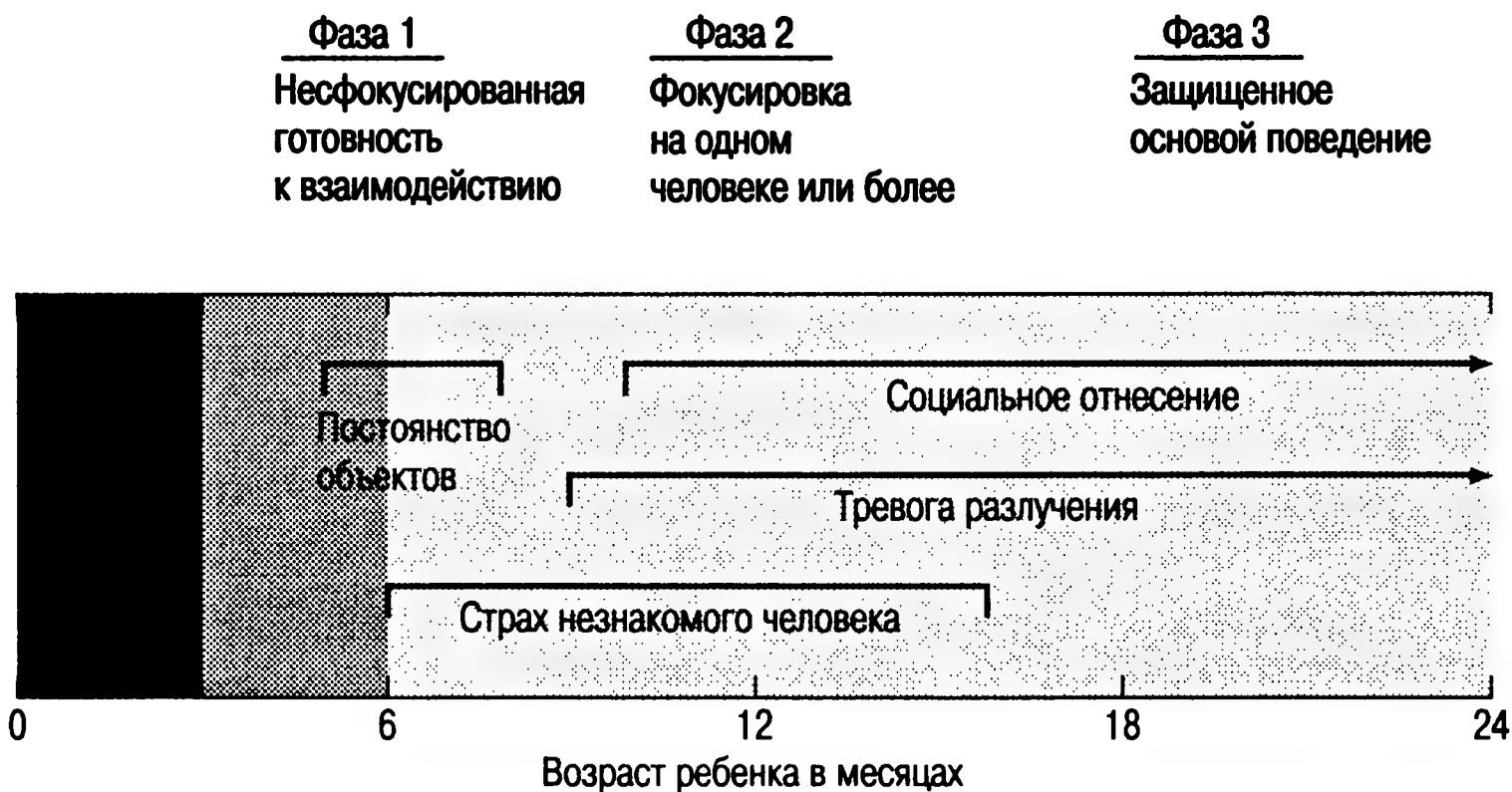


Рис. 11.1. Эта схема наглядно демонстрирует, как различные нити формирования привязанности сплетаются воедино.

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Нарушения эмоциональных связей родителей с детьми (причины и последствия)

Оказывается, не все родители устанавливают тесную эмоциональную связь со своими младенцами. Что может вызвать нарушения связи и каковы последствия этих нарушений для ребенка?

Самый простой ответ на этот вопрос можно сформулировать так: либо ребенку, либо родителям недостает навыков для полноценного участия в «танце» взаимодействия. Самые серьезные проблемы возникают в том случае, если именно у родителя не хватает навыков, но трудности могут возникнуть и в связи с физическим недостатком, имеющимся у ребенка, или в связи с тем, что у него отсутствует полноценный репертуар поведения привязанности (van IJzendoorn et al., 1992).

Например, слепые дети меньше улыбаются и не устанавливают глазной контакт, недоношенные младенцы обычно недостаточно восприимчивы в первые недели и месяцы (Fraiberg, 1974; 1975). Большинство родителей недоношенных детей или детей, имеющих физические нарушения, устанавливают сильную связь с ребенком, несмотря на его проблемы, но частота злоупотреблений в отношении ребенка выше среди родителей недоношенных детей и в тех семьях, в которых дети часто болеют в первые несколько месяцев (Belsky, 1993). Если рассматривать злоупотребление как один из признаков нарушений эмоциональной связи со стороны родителей, тогда эти данные предполагают, что иногда особенности ребенка могут вносить вклад в появление нарушений.

С другой стороны, родителям может не хватать «навыка привязанности», поскольку она или он не установили достаточно надежную привязанность по отношению к своим собственным родителям, возможно, из-за плохого обращения (Crittenden et al., 1991). Приблизительно 30% тех родителей, которые сами испытывали плохое обращение в детстве, будут плохо обра-

Фаза 1: несфокусированная готовность к взаимодействию и сигнализирование о потребностях. Боулби считал, что ребенок начинает жизнь, имея набор врожденных паттернов поведения, которые направляют его на взаимодействие с другими людьми и сигнализируют о его потребностях. Мэри Айнсворт описывает их как «способствующие близости» акты поведения: они сближают людей. В репертуаре новорожденного к таким сигналам можно отнести плач, установление контакта глаз, способность прижаться, обнять и успокоиться в ответ на проявление заботы.

На этой стадии отмечаются лишь небольшие доказательства того, что ребенок привязан к родителям. Как говорит Айнсворт: «Эти поведенческие акты привязан-

ности просто осуществляются, но не свидетельствуют об отношении к какому-либо конкретному человеку» (Ainsworth, 1989, p. 710). Тем не менее на этой фазе уже отмечаются основы привязанности. Ребенок формирует ожидания и схемы в отношении паттернов взаимодействия с родителями, а также развивает способность отличать маму и папу от других людей при любых обстоятельствах.

Вопрос для размышления

Дети в 7 или 8 лет часто активно отвергают публичное проявление чувств со стороны своих родителей, избегая объятий или поцелуев, особенно в присутствии сверстников. Как вы думаете, как объяснить это поведение?

щаться со своими собственными детьми, причем этот показатель выше, если злоупотребление происходило на протяжении длительного времени; три четверти родителей, жестоко обращающихся со своими детьми, сами в детстве подвергались жестокому обращению. Таким образом, существует высокий риск передачи этого паттерна поведения из поколения в поколение, хотя большинство взрослых, получивших в детстве опыт жестокого обращения, способны разорвать круг насилия и удержаться от злоупотребления в отношении собственных детей (Belsky, 1993; Kaufman & Zigler, 1989; Rogosch et al., 1995a; Spieker et al., 1996). У тех, кто неспособен разорвать этот цикл, обычно неразвиты и другие социальные навыки, или им недостает существенной социальной поддержки, или они живут в состоянии сильного стресса.

Другой серьезной проблемой может оказаться родительская депрессия, которая препятствует осуществлению воспитания и искажает реакцию ребенка. Дети, постоянно взаимодействующие с депрессивной матерью, выражают больше негативных эмоций и меньше позитивных. Они реже улыбаются, у них чаще отмечается злобное или печальное выражение лица и они более дезорганизованы и подавлены (Dawson et al., 1997; Field et al., 1990; Pickens & Field, 1993). Депрессивные матери, со своей стороны, медленнее реагируют на сигналы своих младенцев, при этом их реакция имеет подчас негативный, даже враждебный характер (Rutter, 1990). Эти недостатки в обращении матери с младенцем сохраняются даже после того, как мать выходит из депрессии, и распространяются за пределы диады мать—дитя; дети депрессивных матерей демонстрируют аналогичное подавленное или неадекватное поведение даже тогда, когда взаимодействуют с другими взрослыми (Field et al., 1988). Такие дети имеют более высокий риск возникновения проблем в поведении, что может выражаться либо в повышенной агрессии, либо в замкнутости (Cummings & Davies, 1994).

На основании этих экспериментальных данных мы можем сделать вывод о том, что детско-родительская привязанность/связь обычно процесс сильный и позитивный, но эта система очень уязвима и может разрушиться, что приводит к негативным последствиям для ребенка.

Фаза 2: фокусировка на одном человеке или более. К 3-месячному возрасту ребенок начинает сужать рамки проявления привязанности. Он может чаще улыбаться тем людям, которые регулярно заботятся о нем, и не улыбаться незнакомому человеку. Однако, несмотря на изменение, Боулби и Айнсворт считают, что младенец еще не обладает полноценной привязанностью. Ребенок все еще адресует нескольким людям свое «способствующее близости» поведение, и кто-то один еще не стал «безопасной основой». Дети на этой фазе не проявляют особой тревоги по поводу разлуки с родителями и еще не боятся незнакомых людей.

Фаза 3: защищенное основой поведение. Примерно к 6-месячному возрасту, согласно Боулби, ребенок действительно формирует настоящую привязанность; это происходит примерно в то же время, когда ребенок начинает осознавать, что объекты и люди продолжают существовать даже тогда, когда они находятся вне поля зрения (постоянство объектов). Сначала младенец использует «наиболее важного человека» как безопасную основу, опираясь на которую он исследует окружающий мир — один из ключевых признаков наличия привязанности.

Примерно в этом же возрасте меняется доминирующая модель поведения привязанности ребенка. Поскольку в 6–7 месяцев ребенок начинают более свободно передвигаться, так как способен ползать, он может двигаться *по направлению*

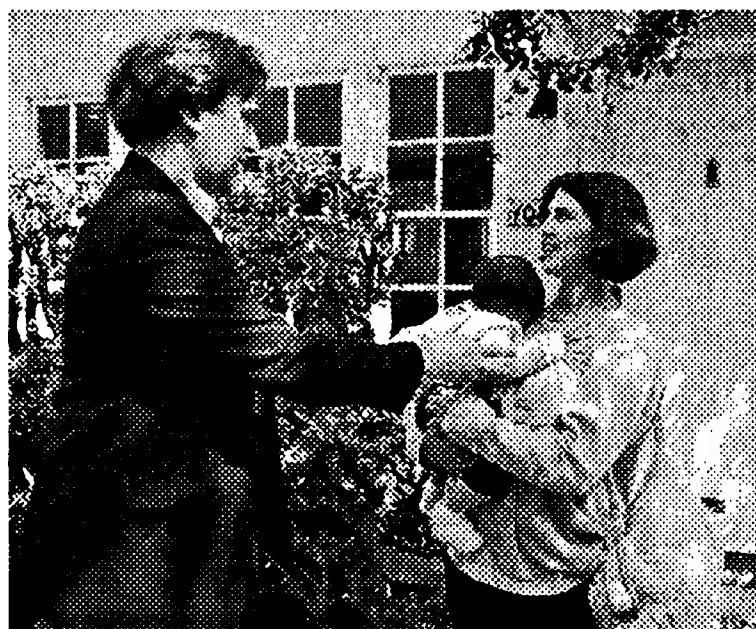
к ухаживающему за ним человеку, а также увлекать его за собой. Кроме того, ребенок переходит от сигналов, которые условно можно было бы назвать «подойди сюда» (содействие близости), к поведению, которое соответственно можно назвать «иди туда» (поиск близости).

Стоит отметить, что не все младенцы привязаны к *одному* человеку, даже в этом раннем возрасте. Некоторые демонстрируют сильную привязанность к обоим родителям или к одному из родителей и другому человеку, обеспечивающему уход. Однако в стрессовой ситуации эти дети обычно предпочитают выбирать одного из них.

Как только у ребенка сформируется стойкая привязанность, она сопровождается связанным с ней поведением. Одним из проявлений такого поведения привязанности служит социальное отнесение, о котором я говорила в главе 5. Десятимесячный ребенок использует свою способность распознавать выражения лица для управления своим поведением, которое теперь является защищенным основой поведением. Он начинает ориентироваться на выражение лица мамы или папы перед тем, как решить, стоит ли рисковать в новой ситуации. Примерно в этом же возрасте или немного раньше дети обычно начинают демонстрировать страх незнакомых людей и тревогу разлучения.

Страх незнакомых людей и тревога разлучения. Обе эти формы дистресса редко встречаются до 5 или 6 месяцев, затем частота их проявления начинает увеличиваться, достигая своего пика примерно к 1,5 годам, после чего снижается. Данные исследований не согласуются друг с другом, но тем не менее создается впечатление, что страх незнакомых людей появляется примерно тогда же, когда дети начинают демонстрировать реакции страха и в других ситуациях. Тревога разлучения появляется несколько позже, но сохраняется в течение более длительного периода, как показано на рис. 11.1.

По-видимому, в основе этого паттерна лежат базовые процессы развития, связанные с возрастом (Kagan et al., 1978). Фактически, все дети демонстрируют по крайней мере умеренные формы этих двух типов дистресса, хотя интенсивность реакции широко варьирует. Некоторые дети демонстрируют бурные реакции протеста; другие абсолютно безутешны. Без сомнения, определенные поведенческие



Несколько месяцев назад этот ребенок, возможно, позволял бы держать себя практически любому человеку, не проявляя признаков беспокойства; теперь вдруг он боится незнакомых. Родители часто озадачены этим поведением, но оно абсолютно нормальное

реакции отражают базовые различия темперамента по параметру заторможенности (Kagan et al., 1994). Повышенная боязливость может также быть реакцией на нестабильность или стресс в жизни ребенка. Но каким бы ни было происхождение различий в боязливости, этот паттерн в конце концов исчезает у большинства детей обычно к концу второго года жизни.

Привязанность в дошкольном возрасте и во время обучения в начальной школе

К 2 или 3 годам большая часть проявлений поведения привязанности становится менее заметной, хотя привязанность ребенка к матери и отцу остается сильной. Дети этого возраста достаточно когнитивно развиты, чтобы понять объяснения мамы, почему она уходит, и принять ее уверения, что она скоро вернется, поэтому тревога разлучения уменьшается. Дети этого возраста могут даже использовать мамину фотографию как «безопасную основу» для поведения в незнакомой ситуации (Passman & Longeway, 1982), что указывает на еще одну ступень когнитивного роста. К 3 или 4 годам ребенок может также справляться с потенциальной тревогой разлучения, выстраивая совместные планы с родителями («Я буду дома после того, как ты поспишь») (Grittenden, 1992). Естественно, поведение привязанности полностью не исчезает. Двухлетние дети все еще выражают желание сидеть на коленях мамы или папы; они все еще ищут близости, когда мама возвращается после отсутствия. Но в спокойных ситуациях дети дошкольного возраста не проявляют признаков дистресса, если остаются одни.

Боулби называл эту новую форму привязанности **корректируемое целью партнерство**. Если говорить более простыми словами, цель младенца — всегда иметь объект привязанности в поле зрения или досягаемости. Цель дошкольника — также быть «в контакте» с родителем, но этот «контакт» больше не требует постоянного физического присутствия. Дошкольник понимает, что его мама продолжает существовать, когда ее нет рядом; он также понимает, что *отношения* тоже продолжают существовать, даже когда родителей рядом нет. Это позволяет ребенку модифицировать («исправлять») цель своего контакта с объектом привязанности при помощи участия в совместном планировании, т. е. договариваясь о том, когда и как они будут вместе, что ребенок должен делать, если попадет в опасную или тревожную ситуацию, а также о том, кто будет «вместо мамы» на время ее отсутствия.

В начальной школе такие проявления привязанности, как потребность прижаться или плач, становятся еще менее заметными, поэтому легко забыть о том, что дети этого возраста все еще сильно привязаны к своим родителям. Ребенок хочет знать, что мама или папа поблизости, когда он в них нуждается. Эта потребность чаще всего возникает, когда ребенок сталкивается со стрессовой ситуацией (это может быть первый день в школе, нестабильность в семье, заболевание или смерть домашнего животного). Поскольку все меньше событий являются новыми или потенциально стрессовыми для 7- или 8-летнего ребенка по сравнению с дошкольником мы видим гораздо меньше проявлений открытого выражения чувств со стороны ребенка к родителям (Massobu, 1984). Эти изменения, однако, не означают, что привязанность ребенка к родителям ослабла.

Детско-родительские отношения в подростковом возрасте

В подростковом возрасте ситуация меняется, поскольку в своих взаимоотношениях с родителями подростки решают две явно противоречивые задачи: установить автономию от родителей и поддержать чувство отнесенности (привязанности) по отношению к ним. Стремление к автономии проявляется в нарастании конфликта между родителем и подростком; сохранение связей проявляется в продолжающейся сильной привязанности ребенка к родителю.

Нарастание конфликта. Нарастание конфликтности в этом возрасте отмечают многие исследователи (e. g., Flannery et al., 1994; Laursen, 1995; Steinberg, 1988). В большинстве семей оно заключается в нарастании количества мелких перебранок или споров по повседневным вопросам, таким как домашние обязанности (должен ли подросток помогать в домашних делах) или личные права (следует ли подростку носить неординарную одежду и экспериментировать с прической). Подростки и их родители также чаще прерывают друг друга и становятся менее терпимыми.

Данное увеличение разногласий обнаруживается повсеместно, но мы должны быть осторожны и не принимать это за серьезное нарушение качества детско-родительских отношений. Лоренс Штейнберг (Steinberg, 1990), один из ключевых исследователей в этой области, считает, что только 5–10% семей в Соединенных Штатах переживают существенное или глубокое ухудшение качества детско-родительских отношений в эти первые годы подросткового периода. Самый высокий риск возникновения продолжительного серьезного конфликта отмечается в тех семьях, в которых родители проявляют недостаточно теплоты и поддержки по отношению к своим детям в первые годы жизни, а также в подростковом возрасте (Rueter & Conger, 1995; Silverberg & Gondoli, 1996). Когда родители продолжают проявлять теплоту и поддержку и готовы выслушать мнение и возражения подростка, период повышенной конфликтности бывает относительно коротким.

Если нарастание конфликта не означает разрушения отношений, тогда что же оно означает? Ряд теоретиков считают, что временные разногласия, которые не



Поскольку дети школьного возраста далеко удаляются от дома, проводя все больше и больше времени со сверстниками, мы могли бы решить, что они менее сильно привязаны к своим родителям. Но это не так. Дети этого возраста все еще зависят от своих родителей, которые служат для них «безопасной основой»

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Привязанность в принципиально иной культурной системе

Является ли та последовательность фаз, которые описывают Боулби и Айнсворт, универсальной? Действительно ли все дети проходят через одинаковую последовательность, вне зависимости от семьи и культуры, в которой они живут? Может быть, да, может быть, нет. Айнсворт изучила эти три основные фазы в формировании привязанности у детей в Уганде и отметила, что эти дети демонстрировали более сильную боязнь незнакомых людей, чем обычно отмечается в выборке детей из Соединенных Штатов (Ainsworth, 1972). Но в культуре Уганды, как и в Соединенных Штатах и других западных странах, мать является основным человеком, обеспечивающим уход. Что же мы обнаружим в культуре, в которой ранний уход за ребенком осуществляется многими людьми?

Эдвард Троник и его коллеги (Tronick et al., 1992) изучали именно такую культуру: племя пигмеев, носящее название ифи, проживающее в лесах Заира. Они живут маленькими группами, примерно по двадцать человек, каждая группа состоит из нескольких расширенных семей, часто братьев и их жен.

В первые месяцы и годы жизни младенцы в этих обществах воспитываются сообща. Уход и заботу за ними осуществляют все взрослые женщины, и дети регулярно взаимодействуют с несколькими взрослыми. Если детям что-нибудь нужно, их потребности удовлетворяет тот взрослый или старший ребенок, который находится рядом; они даже могут вскармливаться другой женщиной, а не матерью, хотя спят дети, как правило, со своими матерями.

Троник и его коллеги, изучавшие особенности ранней привязанности в этой группе, отмечают два особо интересных момента. Во-первых, похоже, что младенцы ифи используют фактически любого взрослого или старшего ребенка из окружения в качестве «основы безопасности», из чего можно сделать вывод о том, что они могут не иметь одной центральной привязанности. Но начиная примерно с 6 месяцев младенец ифи, тем не менее, настаивает на том, чтобы больше времени проводить со своей матерью и предпочитают ее другим женщинам, хотя другие женщины продолжают ухаживать за ним.

Таким образом, даже в условиях совместного воспитания мы можем видеть признаки формирования центральной привязанности, хотя, возможно, и менее доминантной. В то же время, как считает Инг Бретертон, «поведение привязанности никогда не является чисто инстинктивным, оно сильно обусловлено культурными предписаниями» (Bretherton, 1992в, р. 150).

превращаются в негативное явление, могут быть здоровой и необходимой частью процесса формирования подростковой идентичности. Для того чтобы стать самостоятельной личностью, подростку необходимо отдалиться от родителей, не соглашаться с ними, узнать свои собственные ограничения — т. е. пройти процесс индивидуации, похожий на то, что мы видим у детей, начинающих говорить родителям «нет» во время знаменитого периода «ужасных двухлеток» (Grotevant & Cooper, 1985).

Ряд доказательств, подтверждающих представление о том, что нарастание конфликта — нормальный процесс развития, получен из исследований, связывающих нарастание конфликта с гормональными изменениями, а не с возрастом. Например, Штейнберг (Steinberg, 1988) наблюдал группу подростков в течение одного года, оценивая стадию пубертатного периода и качество взаимоотношений с

родителями в начале и конце года. Он обнаружил, что в начале ранних пубертатных изменений снижается степень близости в семье, возникает детско-родительский конфликт и увеличивается автономность ребенка. Другие исследователи (e. g., Inoff-Germain et al., 1988) сделали еще один шаг вперед, измерив гормональный уровень и указав на связь между повышением количества гормонов в течение пубертатного периода и нарастанием отчужденности и конфликтности по отношению к родителям. У девочек конфликтность повышается после менархе (Holmbeck & Hill, 1991).

Конечно, комплекс причин сложен. Гормональные изменения могут приводить к увеличению уверенности, в особенности у мальчиков. Реакции родителей на пубертатные изменения могут также быть очень важной составляющей. Заметные пубертатные изменения, включая менархе, меняют ожидания родителей в отношении подростка и увеличивают их тревогу по поводу опасности проявления слишком выраженной независимости, что приводит к усилению контроля над подростком и желанию им управлять.

За годы подросткового периода, возможно, частично как его результат, общий уровень автономии подростка в семье неуклонно увеличивается. Родители предоставляют подростку все больше и больше пространства для независимого выбора и участия в процессе принятия семейных решений.

Привязанность к родителям. Парадоксально, но даже в самый острый период нарастания семейного конфликта базовая эмоциональная привязанность подростков к родителям остается сильной. Результаты исследования Мэри Левитт и ее коллег (Levitt et al., 1993) служат иллюстрацией этого явления.

Левитт опрашивала афроамериканских, латиноамериканских и англоамериканских детей в возрасте 7, 10 и 14 лет. Каждому ребенку показывали рисунок с концентрическими окружностями. Их просили поместить в середину круга «самых близких и важных людей, которых вы больше всего любите и которые больше всего любят вас». В следующем круге, внутри которого находился центральный, детей просили написать имена «не настолько близких, но все же важных людей, которых вы действительно любите или которым симпатизируете, но не так сильно, как людям в первом круге». Третий круг содержал имена еще более отдаленных людей из личного перечня. Затем по каждому названному человеку детям были заданы вопросы о степени поддержки, которую предоставляет каждый человек.

Левитт обнаружила, что во всех трех этнических группах всех трех возрастов гораздо чаще в середину круга помещались родители и другие близкие родственники. Даже 14-летние подростки редко ставили друзей в эту позицию. Поэтому родители остаются центральными фигурами. В то же время из результатов, полу-

ченных Левитт, ясно следует, что сверстники становятся все более важными лицами, обеспечивающими поддержку, как вы можете видеть на рис. 11.2. Этот рисунок отражает общее количество поддержки, которую дети и подростки получают из каждого источника. Друзья обеспечивают большую поддержку для 14-летних подростков, чем для более младших детей. Этот паттерн характерен для всех трех этнических групп.

Вопрос для размышления

Вам может показаться интересным составить подобную карту отношений, вашего «личного сопровождения». Находятся ли в центре круга родители? Друзья? Партнер?

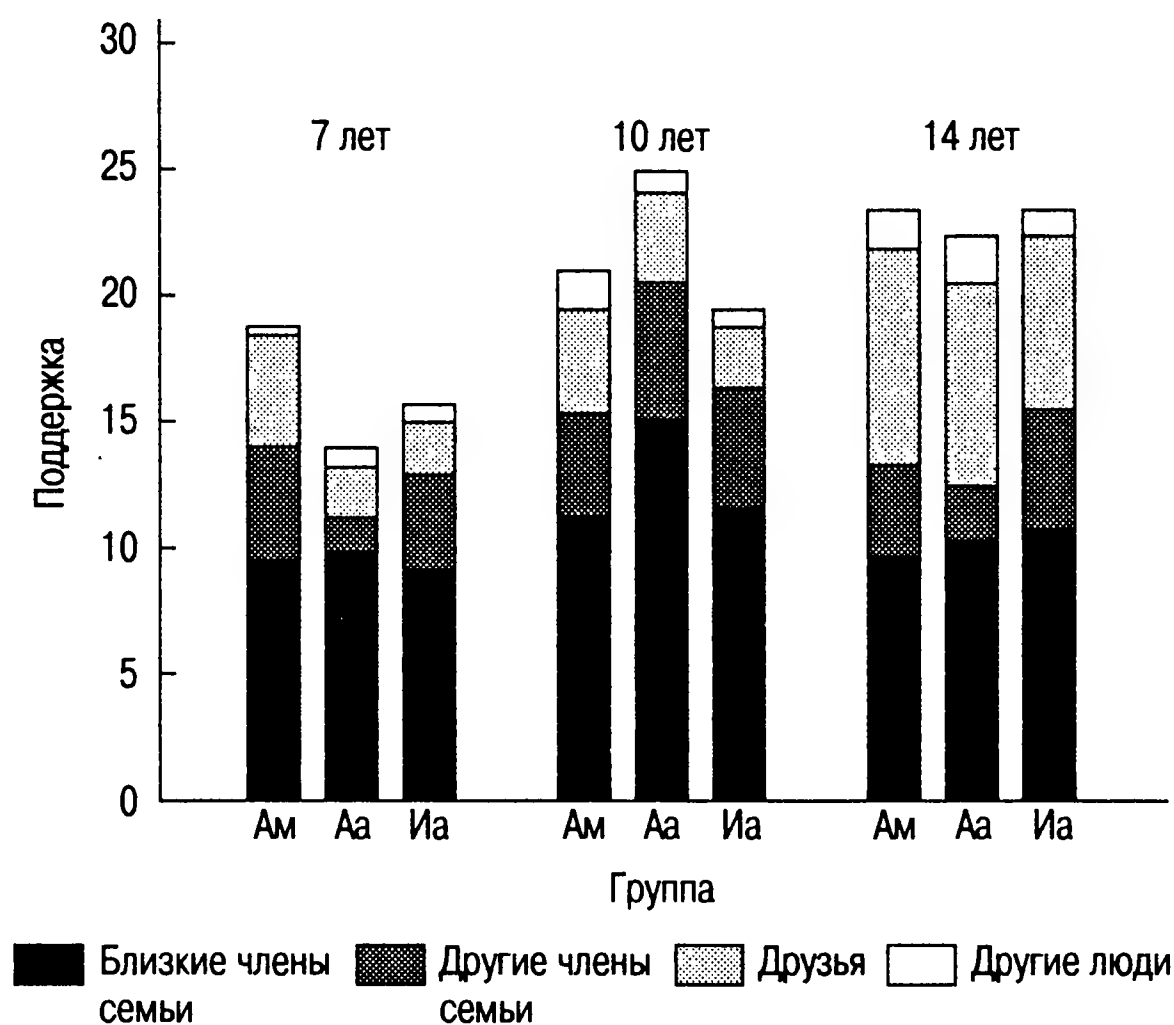


Рис. 11.2. Афроамериканские (Ам), англоамериканские (Аа) и испаноамериканские/латиноамериканские (Иа) подростки отвечали на вопрос о том, какое количество и какой тип поддержки они получают от различных членов их «социального сопровождения». Обратите внимание на то, что у подростков друзья становятся все более важным источником поддержки, но родители не становятся существенно *менее* важными персонажами

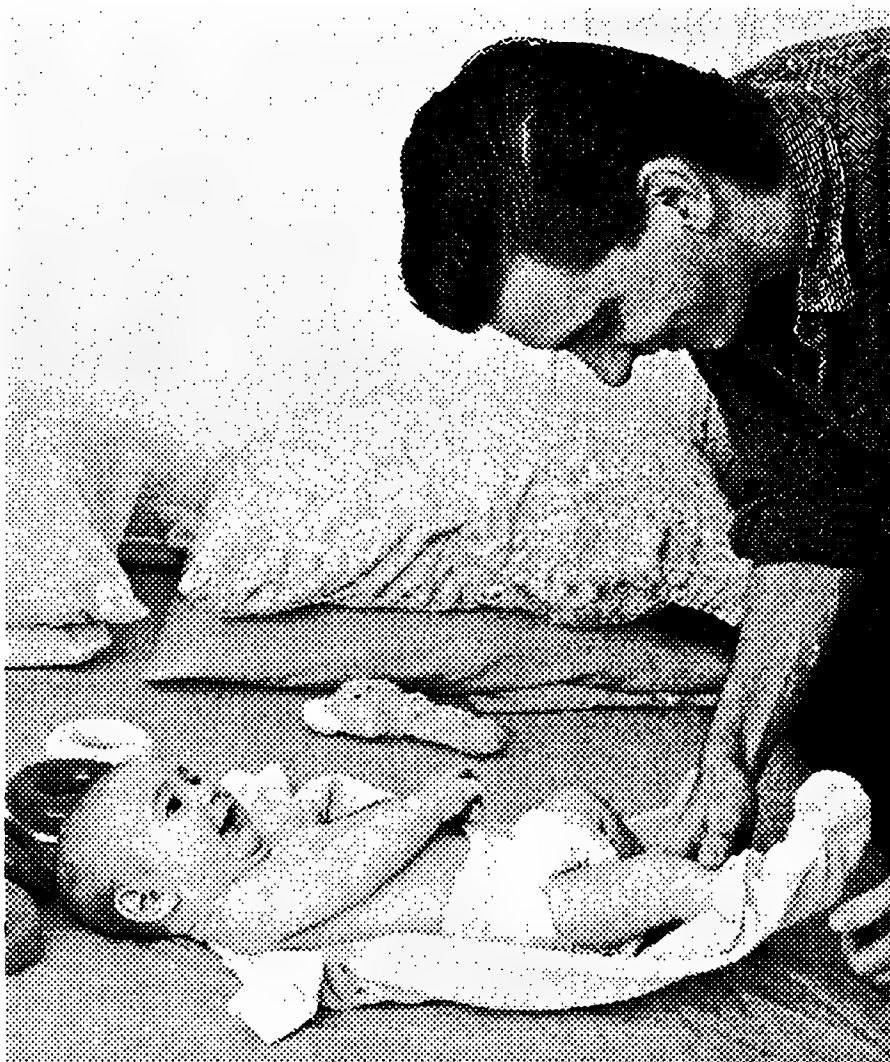
(Источник: Levitt, M.; Guacci-Franco, N.; and Levitt, J., 1993. «Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function», *Developmental psychology*, 29, p. 815. Copyright © 1993 by the American Psychological Association. Reprinted with permission of the American Psychological Association and M. Levitt)

Несмотря на увеличение поддержки со стороны сверстников или близости с ними, экспериментальные данные сообщают нам о том, что, в целом, чувство благополучия или удовлетворенности у подростка более тесно связано с качеством его привязанности к своим родителям, чем с качеством привязанности к сверстникам (Greenberg et al., 1983; Raja et al., 1992). Более того, чем сильнее подросток чувствует причастность (привязанность) к своим родителям, тем меньше вероятность возникновения рискованного или делинквентного поведения, о котором я говорила в главе 4 (Resnick et al., 1997). Таким образом, родители продолжают служить чрезвычайно важной психологической основой безопасности, несмотря на стремление подростка к автономности.

Привязанность к матери и отцу

Я уже говорила, что и отцы, и матери формируют сильные связи со своими младенцами, хотя ведут себя с ребенком по-разному. Настало время посмотреть на эти взаимоотношения глазами ребенка. В одинаковой ли степени младенцы и дети привязаны к своим отцам и матерям?

В целом, ответ будет позитивным. Начиная с 7 или 8 месяцев, когда впервые отмечается сильная привязанность, младенцы предпочитают *либо* отца, *либо* мать незнакомому человеку. И когда отец и мать доступны, младенец будет им улыбаться



Тот факт, что отец Эдвина меняет памперс, возможно, не является решающей составляющей в формировании у Эдвина сильной привязанности к отцу, но смена пеленок может означать более активное вовлечение отца в жизнедеятельность младенца и это большее вовлечение может приводить к появлению более сильной привязанности у ребенка

или тянуться к одному или обоим, за исключением тех ситуаций, когда он напуган или испытывает стресс. Когда это происходит, особенно на возрастном промежутке между 8 и 24 месяцами, ребенок обычно обращается к матери, а не к отцу (Lamb, 1981).

Как вы могли бы ожидать, сила привязанности ребенка к отцу в этом раннем возрасте связана с количеством времени, которое отец проводит со своим ребенком. Например, в одном раннем исследовании Гейл Росс обнаружила, что она могла предсказать привязанность ребенка к отцу, зная, как много пеленок отец сменил за неделю. Чем больше пеленок, тем сильнее привязанность (Ross et al., 1975). Но продолжительное время общения с отцом — не единственный элемент в этом процессе, поскольку Майкл Лэмб и его коллеги из Швеции (Lamb et al., 1983) обнаружили, что младенцы, за которыми в основном ухаживали отцы в течение по крайней мере первого года жизни, тем не менее были сильнее привязаны к матерям, чем к отцам. Для того чтобы отец стал более *предпочтительной* фигурой по сравнению с матерью, ему, возможно, необходимо осуществлять постоянный уход. Когда эта практика получит большее распространение в нашем обществе, то появится возможность изучать эти пары отец—ребенок, для того чтобы увидеть, сформируется ли предпочтение отца.

Вариации качества привязанности у младенцев

То, что я описываю, — нормальная последовательность развития привязанности ребенка к родителю или лицу, обеспечивающему уход. Не меньшую значимость имеет *качество* привязанности ребенка. Давайте посетим дневное учреждение и понаблюдаем за встречами родителей с детьми в конце дня. Некоторые дети с радостным спокойствием встречают маму или папу, спешат их обнять, показывают новую игрушку или улыбаются, когда их берут на руки, и не выражают дистресса.

Другие дети могут подбежать к родителям с плачем, стремясь прижаться к ним; третьи могут не показать ни малейшего интереса, могут даже отвернуться, когда приходит мама или папа. Все эти дети могут обладать привязанностью к своим родителям, но качество этой привязанности различно. По терминологии Боулби, эти дети имеют различные **внутренние рабочие модели** взаимоотношений с родителями и другими значимыми людьми.

Это понятие вносит в обсуждение яркий когнитивный аспект, сильно напоминающий понятия Я-схемы или «генедерной схемы», о чем я говорила в главе 10. Внутренняя рабочая модель отношений привязанности включает такие элементы, как уверенность ребенка (или недостаток ее) в том, что объект привязанности будет доступен или надежен; ожидания ребенка в отношении отвержения или проявления любви и чувство уверенности в том, что другие люди действительно служат основой безопасности для исследования мира.

Внутренняя модель начинает формироваться в конце первого года жизни и становится все более сложной и устойчивой на протяжении первых 4 или 5 лет. К 5-летнему возрасту большинство детей имеют отчетливую внутреннюю модель матери (или другого человека, обеспечивающего уход), Я-модель и модель взаимоотношений. Как только эти модели сформируются, они начинают влиять на переживания и их интерпретацию, а также на память и внимание. Мы отмечаем и запоминаем те переживания, которые соответствуют нашей модели, и не замечаем или забываем те, которые ей не подходят. Следует подчеркнуть, что модель влияет на поведение ребенка: в каждом новом взаимоотношении ребенок стремится воссоздать тот паттерн, с которым он знаком. Алан Шрауф приводит замечательный пример, который может прояснить это явление.

То, что является отвержением для одного ребенка, есть благодеяние для другого. То, что кажется проявлением теплоты для одного, для другого кажется постыдным и неясным. Например, ребенок подходит к кому-либо и просит поиграть. Получив отказ, он уходит и дуется в углу. Второй ребенок, получив ту же самую негативную реакцию, обращается к другому человеку и успешно вовлекает его в игру. Их переживания отвержения совершенно разные. Каждый получает подтверждение разным внутренним рабочим моделям (Sroufe, 1988, p. 23).

Вопрос для размышления

Если внутренние рабочие модели имеют тенденцию сохраняться и влиять на последующие отношения, то можно ли назвать первые несколько лет жизни критическим периодом для образования паттернов взаимоотношений? Каким еще образом мы могли бы обосновать эту модель?

В некотором смысле эти внутренние модели напоминают социальные сценарии, которые формирует дошкольник в других областях (Bretherton, 1993). Они содержат ожидания в отношении последовательности поведения, правила поведения с различными людьми и интерпретации действий других; они помогают выделить то, на что ребенок обращает внимание, и то, что он запоминает (Kirsh & Cassidy, 1997).

Безопасные и небезопасные привязанности

Все теоретики этого направления разделяют мнение о том, что первые отношения привязанности являются самыми значимыми ингредиентами в создании рабочей модели ребенка. Так, Эриксон полагал, что итог первой стадии — *доверие* — *недоверие* —

образует фундамент для последующих взаимоотношений. В настоящее время различия в изначальных отношениях привязанности практически полностью описываются посредством категориальной системы Мэри Айнсворт (Ainsworth et al., 1978). Она проводит различия между безопасной привязанностью и двумя типами небезопасной привязанности, которые чаще всего определяются при помощи процедуры **незнакомой ситуации**.

Процедура **незнакомой ситуации** обычно применяется для исследования детей в возрасте 12–18 месяцев и состоит из ряда испытаний, проводимых в лабораторных условиях. Ребенок последовательно находится в комнате со своей мамой, с мамой и незнакомым человеком, наедине с незнакомым человеком, совершенно один в течение нескольких минут, снова с мамой, еще раз один, еще раз наедине с незнакомым человеком и в конце концов снова с мамой. Айнсворт полагала, что реакции детей на эту ситуацию можно разделить на 3 типа: безопасная привязанность, небезопасная/избегающая привязанность и небезопасная/амбивалентная привязанность (ее также иногда называют привязанность *сопротивляющегося типа*). Мэри Майн предложила четвертую группу, которую она назвала дезорганизованной/дезориентированной/небезопасной привязанностью (Main & Solomon, 1990). Я перечислила некоторые характеристики различных типов в табл. 11.1. Когда вы будете читать описание, обратите внимание на то, что плач ребенка, когда он отделен от матери, *не является* значимым индикатором безопасности привязанности. Некоторые безопасно привязанные младенцы плачут в такой ситуации, а другие — нет, точно так же и небезопасно привязанные младенцы. Плач — это цельный, целостный паттерн поведения ребенка в опасные моменты в незнакомой ситуации, а не отдельно взятая реакция.

Эти типы привязанности были исследованы в нескольких странах, и в каждой стране безопасная привязанность является самым общим паттерном — вы сможете в этом убедиться на основании информации, предложенной ниже в тексте «Культуры и контексты».

Эта категориальная система и лежащая в основе теория вызвали появление огромного количества исследований и новых теорий, многие из которых достойны восхищения и получили практическое распространение. Поэтому позвольте мне посвятить некоторое время исследованию ряда вопросов и возможностей их практического приложения.

Истоки безопасной и небезопасной привязанности. Откуда возникают эти различия? Исследования детско-родительских отношений свидетельствуют о том, что решающую роль в развитии безопасной привязанности играет не только принятие младенца родителями, но и умение чувствовать ребенка — качество, которое было измерено и обозначено различными способами, включая *синхронность*, *взаимность* и *отзывчивость* (De Wolff & IJzendoorn, 1997; Isabella, 1993; Pederson et al., 1990; Thompson, 1998). Это ключевое качество больше, чем просто любовь и привязанность. Если родители восприимчивы к ребенку, то они настроены на сигналы ребенка и соответствующим образом на них реагируют. Они улыбаются в ответ на улыбку ребенка, разговаривают с ним, когда он произносит звуки, берут его на руки, когда он плачет, и т. д. (Ainsworth & Marvin, 1995; Sroufe, 1996).

Предположение о том, что этот тип реагирования является ключевым ингредиентом в формировании безопасной привязанности, подтвердилось в нидерландском исследовании Димфны ван ден Бум (van den Boom, 1994), которая экспериментальным путем продемонстрировала эту связь. Она отобрала 100 датских матерей из низших социальных слоев, младенцы которых отличались высоким уровнем раздражительности сразу после рождения. Затем половина матерей была в случайном порядке отобрана для участия в трех относительно коротких тренингах, направленных на улучшение навыков реагирования. Другие матери не проходили подобного тренинга. Когда детям исполнилось 12 месяцев, ван ден Бум наблюдала взаимодействие матерей с младенцами в домашней обстановке, а также использовала стандартную процедуру *незнакомой ситуации*. Результаты были вполне отчетливыми: обученные матери в самом деле стали более восприимчивы к своим

Таблица 11.1

Классификация привязанности по безопасности/небезопасности, основанная на использовании процедуры незнакомой ситуации Айнсворт

Безопасная привязанность	Ребенок легко разлучается с человеком, обеспечивающим за ним уход, и быстро включается в исследовательскую активность; если появляется тревога или страх, он активно ищет контакта и быстро успокаивается; не сопротивляется контакту, если мама проявляет инициативу. После «воссоединения» с мамой ребенок с радостью ее приветствует и быстро успокаивается, если был расстроен. Явно предпочитает маму незнакомому человеку
Небезопасная привязанность (разобщенность/избегание)	Ребенок избегает контакта с мамой, особенно во время «воссоединения» после ее отсутствия. Не сопротивляется попыткам матери установить контакт, но не ищет его. Не демонстрирует предпочтения матери незнакомому человеку
Небезопасная привязанность (сопротивление/амбивалентность)	Исследовательская активность ребенка невысока, и он с опаской относится к незнакомому человеку. Сильно расстраивается, если разлучен с мамой, но не становится увереннее после ее возвращения и попыток успокоить ребенка. Ребенок одновременно ищет и избегает контакта в различных ситуациях. Может продемонстрировать гнев по отношению к матери после «воссоединения» и сопротивляется как поддержке со стороны незнакомое человека, так и контакту с ним
Небезопасная привязанность (дезорганизованность/дезориентированность)	В поведении проявляется удивление, растерянность или страх. Ребенок может одновременно демонстрировать противоположные паттерны поведения, например двигаться по направлению к матери и в то же время смотреть в другую сторону

(Источник: Ainsworth et al., 1978; Carison & Sroufe, 1995; Main & Solomon, 1990)

Таблица 11.2

**Влияние обучения матерей навыкам реагирования
на формирование безопасной привязанности младенцев**

	Тип привязанности младенца в 12 месяцев	
	безопасная	небезопасная
Тренинг	31	19
Отсутствие тренинга	11	39

(Источник: van den Boom, 1994; from Table 5, p. 1472)

детям, и вероятность формирования у их детей безопасной привязанности стала значительно выше, как вы можете видеть из результатов, представленных в табл. 11.2. Повторное исследование, проведенное через некоторое время, показало, что эти различия сохранялись по крайней мере до 18-месячного возраста.

Таким образом, оказывается, что низкий уровень родительской восприимчивости является значимым ингредиентом в любом типе небезопасной привязанности. Помимо этого общего фактора, каждый из нескольких вариантов такой привязанности имеет дополнительные характерные предшествующие признаки. Например, вероятность появления паттерна *дезорганизованности/дезориентированности* становится особенно высоким в тех семьях, где практикуется жестокое обращение с ребенком, а также в семьях, в которых родители вынесли из своего собственного детства неразрешенные травмы, например жестокое обращение со стороны родителей или их ранняя смерть (Cassidy & Berlin, 1994; Main & Hesse, 1990). *Амбивалентный* паттерн чаще всего встречается в тех случаях, когда мать не всегда доступна ребенку или непредсказуема в общении. Матери могут продемонстрировать этот паттерн недоступности или периодического пренебрежения по отношению к различным людям, но обычная составляющая — это депрессия у матери (Teti et al., 1995). Когда мать отвергает младенца или регулярно уклоняется от контакта с ним, младенец чаще всего демонстрирует избегающий паттерн привязанности.

Устойчивость паттернов привязанности. Надолго ли сохраняются эти вариации ранней привязанности ребенка? Если годовалый ребенок имеет безопасную привязанность к матери, то будет ли он демонстрировать такую же по качеству привязанность в 2 года, в 6 или 16 лет? Этот вопрос особенно важен для тех исследователей и терапевтов, которые беспокоятся о возможной устойчивости последствий раннего злоупотребления или пренебрежения или других источников небезопасной привязанности. Может ли ребенок преодолеть последствия неудачных ранних отношений? И напротив, защищен ли ребенок, который сформировал безопасную привязанность в 1 год, от последствий жизненных трудностей в будущем?

Ответ, как это ни покажется странным, будет таким: встречаются и постоянство, и непостоянство, в зависимости от обстоятельств (Thompson, 1998; van Ijzendoorn, 1997). Когда семейное окружение ребенка или жизненные обстоятельства в целом постоянны, характер привязанности обычно остается устойчивым, причем на про-

тяжении многих лет. Например, в одном небольшом исследовании Клара Гамильтон (Hamilton, 1995) обнаружила, что 16- и 18-летние подростки, у которых в 12-месячном возрасте отмечалась небезопасная привязанность, демонстрировали этот же характер привязанности в 17 лет, при этом 7 из 11 подростков, у которых отмечалась безопасная привязанность в младенческом возрасте, все еще обладали этим типом привязанности в 17 лет.

К выводам о высоком уровне устойчивости паттернов привязанности пришли в своем исследовании Эверетт Уотерс и его коллеги (Waters et al., 1995a), которые, работая с выборкой семей среднего класса, наблюдали младенцев до 18 месяцев; аналогичные результаты получены в ходе исследования, проведенного в Германии (Wartner et al., 1994): 82% детей из стабильных семей среднего класса в 6 лет были отнесены к той же категории привязанности, что и в 1 год.

Однако, когда окружение ребенка значительно меняется, например когда он начинает посещать дневное учреждение или детский сад, или в семье начинает жить бабушка, или родители разводятся или переезжают, безопасность привязанности ребенка может также измениться в любую сторону. Например, в долгосрочном исследовании, проведенном Эвереттом Уотерсом (Waters et al., 1995b), практически все испытуемые, паттерн привязанности которых претерпел изменения на возрастном промежутке между младенчеством и юностью, прошли через серьезные испытания, такие как смерть одного из родителей, физическое или сексуальное насилие или серьезное заболевание.

Тот факт, что безопасность привязанности ребенка может измениться на разных жизненных этапах, не опровергает определение привязанности как внутренней рабочей модели. Боулби полагал, что в первые 2 или 3 года тот особый паттерн, который демонстрирует ребенок, принадлежит каждому специфическому взаимоотношению. Например, исследования привязанности детей к матери и отцу показывают, что около 30% времени ребенок безопасно привязан к одному из родителей и небезопасно привязан к другому, причем обе возможные комбинации представлены в одинаковой мере (Fox et al., 1991). Именно качество каждого взаимоотношения определяет безопасность привязанности ребенка к каждому взрослому. Если это взаимоотношение значительно меняется, безопасность привязанности ребенка к этому человеку может также измениться. Однако Боулби полагал, что к 4 или 5 годам внутренняя рабочая модель становится более общей, в большей степени принадлежит самому *ребенку*, шире распространяется на взаимоотношения и более устойчива к изменениям. Таким образом, она становится точкой отсчета в любых отношениях, включая взаимоотношения с учителями и сверстниками.

Итак, ребенок может «выздороветь» от изначально небезопасной привязанности или утратить безопасную привязанность, но чаще всего наблюдается устойчивость характера привязанности во времени, поскольку в первые несколько лет взаимоотношения детей стремятся к стабильности, вследствие чего сформированная внутренняя модель склонна поддерживать свою неизменность.

Долговременные последствия безопасной и небезопасной привязанности. Система классификации, предложенная Айнсворт, оказалась чрезвычайно полезной

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Безопасные и небезопасные привязанности
в различных культурах

Исследования, проводимые в различных странах, указывают на возможность того, что в разных культурах характер привязанности может варьировать. Самый подробный анализ был сделан датским психологом Мэриусом ван Ижendorном, который изучил результаты 32 различных исследований в 8 различных странах. Ниже вы можете видеть составленную им таблицу.

Кросс-культурные сравнения безопасных и небезопасных привязанностей

Страна	Количество исследований	Процентное отношение видов привязанности		
		безопасная	избегающая	амбивалентная
Западная Германия	3	56,6	35,3	8,1
Великобритания	1	75,0	22,2	2,8
Нидерланды	4	67,3	26,3	6,4
Швеция	1	74,5	21,6	3,9
Израиль	2	64,4	6,8	28,8
Япония	2	67,7	5,2	25,0
Китай	1	50,0	25,0	25,0
Соединенные Штаты	18	64,8	21,1	14,1
Среднее значение		65	21	14

(Источник: Based on Table 1 of van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988, p. 150–151)

Следует быть осторожными со скоропалительными интерпретациями данных, приведенных в этой таблице, поскольку в большинстве случаев существует только одно или два исследования, проведенных в данной стране, обычно на довольно небольшой выборке. Единственное

в предсказании широкого спектра других аспектов поведения у детей, что может быть применимо и к тем, кто только делает свои первые шаги, и к более старшим детям. Об этом я уже упоминала в главе 9. Десятки исследований показывают, что дети, имеющие безопасную привязанность к матери в младенчестве, в старшем возрасте более общительны, доброжелательны в поведении со своими друзьями, братьями и сестрами, менее зависимы от учителей, проявляют меньше агрессии и разрушительного поведения, более эмпатичны и эмоционально зрелы в школе и дома по сравнению с детьми, имеющими небезопасную привязанность в младенчестве (e. g., Carlson & Sroufe, 1995; Leve & Fagot, 1995).

В подростковом возрасте эти дети имеют больше близких друзей, чаще становятся лидерами и отличаются более высокой самооценкой (Black & McCartney, 1995; Lieberman et al., 1995; Ostoja et al., 1995). Дети с небезопасной привязанно-

исследование в Китае, например, включает только 36 детей. И все же данные заставляют задуматься.

Самое удивительное в этих данных — это их согласованность. В каждой из 8 стран безопасная привязанность является самым распространенным паттерном, который отмечается у половины всех исследованных детей; в 5 странах из 8 паттерн избегания самый распространенный из двух видов небезопасной привязанности. Только в Израиле и Японии отмечается обратный паттерн. Чем можно объяснить эти различия?

Возможно, процедура незнакомой ситуации просто не подходит в качестве инструмента измерения безопасности привязанности для всех культур. Например, японские дети редко разлучаются со своими матерями в первый год жизни, поэтому они испытывают сильный стресс, когда остаются в абсолютном одиночестве в незнакомой ситуации, что может привести к большому напряжению, неутешному плачу и поэтому классифицироваться как амбивалентная привязанность. Контраргумент заключается в том, что сравнение актуального поведения детей в незнакомой ситуации предполагает мало культурных различий по таким аспектам, как поиск близости или избегание матери, и это позволяет нам быть более уверенными в том, что незнакомая ситуация высвечивает сходные процессы для детей многих культур (Sagi et al., 1991).

Также нельзя не учитывать тот факт, что в разных странах паттернам «безопасный» или «избегающий» придают неодинаковое значение, даже если процентное соотношение детей, входящих в каждую категорию, одинаково. Например, немецкие исследователи считают, что небезопасная/избегающая привязанность в их культуре может отражать не безразличие матери, а намеренное обучение ребенка независимости (Grossmann et al., 1985).

С другой стороны, исследование в Израиле (Sagi, 1990) показывает, что классификация привязанности с помощью незнакомой ситуации позволяет сделать прогноз в отношении социальных навыков ребенка в будущем с такой же вероятностью, что и в американском исследовании. Следовательно, классификационная система валидна для обеих культур.

Пожалуй, самая правдоподобная гипотеза состоит в том, что в состав безопасной и небезопасной привязанности во всех культурах входят одни и те же факторы взаимоотношений мать—младенец и эти паттерны отражают сходные внутренние модели. Но, перед тем как мы сможем обрести уверенность в достоверности этой гипотезы, нам потребуется больше исследований, подобных израильскому, в которых изучаются долговременные прогнозы, сделанные для различных категорий.

стью, особенно дети с избегающей привязанностью, лишены позитивных и поддерживающих дружеских отношений в подростковом возрасте, они также чаще становятся сексуально активными в раннем возрасте и практикуют опасный секс (O'Beirne & Moore, 1995).

Проиллюстрировать все вышесказанное нам помогут результаты лонгитюдного исследования, проведенного Аланом Шрауфом и его коллегами (Sroufe et al., 1993; Urban et al., 1991; Weinfield et al., 1997). Исследователи оценивали безопасность привязанности в группе, состоящей из нескольких сотен младенцев, и затем наблюдали за детьми на протяжении детского и подросткового периода, тестируя и изучая их с регулярными интервалами. В ходе наблюдения за детьми в раннем подростковом возрасте некоторым испытуемым было предложено принять участие в специально организованном летнем лагере. Консультанты оценивали каждого ребенка

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Передача паттерна безопасных и небезопасных привязанностей от поколения к поколению

Исследователи, изучающие привязанность, начали поднимать новый блок вопросов о долгосрочных последствиях паттернов ранней привязанности: влияют ли внутренние модели привязанности у взрослых — предположительно продукт их личной ранней истории, на их взаимоотношения со своими детьми, формируя тем самым, в свою очередь, образование паттернов привязанности ребенка? То есть существует ли передача паттерна безопасной и небезопасной привязанности от поколения к поколению?

Мэри Майн и ее коллеги использовали интервью, которое позволило им классифицировать безопасную и небезопасную привязанность у взрослых по отношению к их родителям (Main & Hesse, 1990; Main et al., 1985), поэтому мы можем исследовать этот вопрос. В этом интервью взрослых (а иногда и подростков) спрашивали об их детских переживаниях и о том, каковы их взаимоотношения с родителями на данный момент. В частности, опрашиваемых просили выбрать пять прилагательных для описания их взаимоотношений с каждым из родителей и сказать, почему они выбрали каждое прилагательное. Их также спрашивали о том, чувствовали ли они иногда отвержение в детстве и что они чувствуют по отношению к родителям последнее время. На основе интервью было выявлено три следующих типа внутренней рабочей модели привязанности у взрослого.

- **Безопасность/автономия/сбалансированность.** Эти взрослые ценят отношения привязанности и видят влияние своего раннего опыта, но они объективны в описании как позитивных, так и негативных качеств. Эти люди последовательно рассказывают о своем раннем опыте и строят предположения в отношении того, что мотивировало поведение их родителей.
- **Отвержение/разобщение.** Эти взрослые минимизируют значимость или влияние раннего опыта, полученного в семье. Они могут идеализировать своих родителей, возможно, даже отрицая существование любого негативного детского опыта. Они подчеркивают свои собственные личностные преимущества.
- **Поглощенность/запутанность.** Эти взрослые часто говорят о непоследовательном стиле воспитания или смещении ролей. Они все еще погружены во взаимоотношения со своими родителями, все еще активно пытаются угодить им или очень злятся на них. Они растерянны и амбивалентны, но по-прежнему вовлечены в отношения.

по ряду характеристик, а наблюдатели отмечали, как часто дети проводили время друг с другом или с консультантами. Естественно, ни консультанты, ни наблюдатели не знали, к какой категории привязанности принадлежал ребенок изначально.

Получены четкие результаты: если у детей был опыт безопасной привязанности в младенчестве, то у них отмечалась более высокая уверенность в себе и социальная компетентность. Они с готовностью выполняли требования консультантов, выражали больше позитивных эмоций и отличались большей уверенностью в своей способности справиться с заданиями (это качество Шрауф называет *действительностью*, что по сути является тем же самым, что и термин *самоэффективность* Бандуры). У детей с безопасной привязанностью больше друзей, особенно среди детей, также обладающих безопасной привязанностью, и они принимают участие в

Когда эти взрослые модели связаны с безопасностью привязанности, проявляемой *детьми* этих взрослых, то отмечается в точности ожидаемый паттерн: взрослые с безопасными моделями привязанности к их собственным родителям гораздо чаще имеют младенцев или маленьких детей, имеющих безопасную привязанность. Взрослые с отвергающими моделями с большей вероятностью имеют младенцев с избегающей привязанностью, тогда как взрослые с поглощающими привязанностями чаще всего имеют младенцев с амбивалентной привязанностью. В 20 исследованиях получены характерные данные: три четверти пар мать—младенец разделяют одну и ту же категорию привязанности (van Ijzendoorn, 1995; 1997). Диана Бенуа обнаружила значительные совпадения в трех поколениях: бабушки, молодые мамы и младенцы (Benoit & Parker, 1994).

Эта передача не является генетической — по крайней мере, не напрямую. Скорее, связь между поколениями кроется в поведении матери по отношению к своему ребенку, которое зависит от ее собственной внутренней рабочей модели привязанности. Матери, которые сами имеют безопасную привязанность, более отзывчивы и чувствительны в своем поведении по отношению к своим младенцам или маленьким детям (van Ijzendoorn, 1995). Например, Джудит Кровелл и Ширли Фельдман (Crowell & Feldman, 1988) наблюдали матерей с детьми-дошкольниками в свободной игре. В середине игры мать оставляла ребенка одного на несколько минут и затем возвращалась. Те матери, у которых отмечалась модель безопасной привязанности, старались заранее подготовить ребенка к предстоящей разлуке, испытывали меньше трудностей в связи с разлукой и демонстрировали полноценный физический отклик во время «воссоединения» с ребенком. Тревожные матери сами больше тревожились по поводу разлуки с ребенком и меньше подготавливали ребенка. Отвергающие матери также мало подготавливали ребенка, но они без труда его покидали и оставались физически дистантными после возвращения в игровую комнату.

Кровелл и Фельдман также отметили, что матери, которые имеют отвергающие или поглощающие внутренние модели, интерпретируют поведение ребенка иначе, чем матери, имеющие внутреннюю модель безопасной привязанности:

Одна (отвергающая) мать наблюдала через специальное смотровое окно, как ее ребенок плачет, и сказала: «Посмотрите, он не расстроен тем, что его оставили одного». Вернувшись в игровую комнату, она сказала ребенку: «Почему ты плачешь? Я никуда не уходила» (Crowell & Feldman, 1991, p. 604).

Таким образом, внутренняя модель матери влияет не только на ее актуальное поведение, но и на то значение, которое она приписывает поведению ребенка. Оба эти фактора оказывают воздействие на формирование модели привязанности.

более сложной деятельности, когда играют в группах. По контрасту, большинство детей, имеющих в младенчестве опыт небезопасной привязанности, в 11 лет проявляли паттерны девиантного поведения: избегание сверстников, странное поведение, пассивность, гиперактивность или агрессивность. Только небольшое количество детей с изначально безопасной привязанностью демонстрировали какой-либо из этих паттернов.

В целом, данные указывают на потенциально долговременные последствия паттернов привязанности или внутренних рабочих моделей взаимоотношений, которые формируются в первые годы жизни. В то же время нам необходимо гораздо больше знать о тех факторах, которые могут поддерживать или менять ранние модели привязанности.

Взаимоотношения со сверстниками: товарищи по играм и друзья

Поскольку большинство теорий социального и личностного развития делают основной акцент на детско-родительских отношениях, до недавнего времени большинство психологов считали взаимоотношения со сверстниками гораздо менее значимыми. Но в настоящее время это представление меняется, поскольку становится очевидным, что отношения со сверстниками играют уникальную и важную роль в развитии ребенка.

Взаимоотношения со сверстниками в младенческом и дошкольном возрасте

Дети впервые начинают проявлять интерес к другим детям уже в 6-месячном возрасте. Если посадить рядом двух детей этого возраста, они будут прикасаться друг к другу, дергать за волосы, дотрагиваться до одежды. К 10-месячному возрасту их поведение становится еще более характерным. К 14–18 месяцам мы начинаем замечать двух или более детей, которые играют вместе игрушками, иногда вступая во взаимодействие, но чаще всего просто рядом друг с другом разными игрушками. Этот паттерн Милдред Партен (Parten, 1932) описала как **параллельную игру**. Дети этого возраста проявляют интерес к другому ребенку, издают звуки и смотрят друг на друга. Однако совместную игру мы начинаем отмечать только примерно в 18 месяцев, когда, например, один ребенок бежит за другим или имитирует его действия при помощи игрушки. К 3 или 4 годам дети предпочитают играть со сверстниками, а не в одиночку, при этом их игра содержит множество элементов взаимодействия и сотрудничества, включая различные формы групповой ролевой игры.



К 3 годам большинство детей играют вместе, а не просто рядом друг с другом

Зарождение дружбы. В течение дошкольного периода появляются первые признаки дружеских отношений и предпочтений сверстников. Некоторые дети уже в 18 месяцев предпочитают товарищей по игре; к 3 или 4 годам более половины детей имеют по крайней мере одни взаимные дружеские отношения. Более того, большее количество этих дружеских отношений длится по крайней мере 6 месяцев, а многие еще дольше (Dunn, 1993; Howes, 1996).

Конечно, эти первые «дружеские отношения» не настолько глубокие или близкие, как у детей школьного возраста или подростков. Маленькие дети могут легко игнорировать приглашения к взаимодействию. Все же эти дружеские пары детей-дошкольников безошибочно указывают на то, что отношения между ними более глубокие, чем требуются просто для совместной игры. В них выражается больше обоюдной симпатии, прощения и поддержки в незнакомой ситуации, больше взаимности, продолжительных взаимодействий, больше позитивного и меньше негативного поведения, чем у случайных партнеров по игре в этом возрасте (Dunn, 1993; Hartup et al., 1998; Newcomb & Bagwell, 1995).

Есть все основания полагать, что дружеская игра является чрезвычайно важным пространством для тренировки целого ряда социальных навыков. Как говорит Джон Готтман, для того чтобы играть совместно, друзья «должны согласовывать свои усилия со всем мастерством, присущим музыкантам джаз-квартета» (Gottman, 1986, p. 3). Часто они должны пожертвовать собственными желаниями в интересах совместной игры, которая требует осознания чувств и желаний партнера, а также способности модулировать свои собственные эмоции.

Вы уже знаете, что эти когнитивные умения и навыки контроля появляются в дошкольном возрасте; исследования дружеских отношений свидетельствуют о том, что игра со сверстниками, особенно игра с друзьями, может быть важным ингредиентом в когнитивном развитии.

Один по настоящему интересный факт, касающийся ранних дружеских отношений, заключается в том, что они чаще всего отмечаются между детьми одного пола, даже у 2–3-летних детей. Джон Готтман (1986) отмечает, что, возможно, 65% дружеских отношений между детьми дошкольного возраста в Соединенных Штатах отмечается между парами детей одного пола. Социальные отношения с другими детьми, помимо выбранного друга (друзей), также чаще всего происходят между детьми одного пола начиная уже с 2,5 или 3 лет (Maccoby, 1988; 1990; Maccoby & Jacklin, 1987) — этот паттерн был представлен на рис. 10.5.

Отношения между сверстниками в школьном возрасте

Отношения со сверстниками становятся еще более важными у детей школьного возраста. Действительно, у детей в возрасте 7–10 лет игра с товарищами (наряду с просмотром телевизора) занимает практически все их время, свободное от учебы, приема пищи или сна (Timmer, 1985).

Разделяемые игровые интересы образуют основу взаимоотношений между детьми школьного возраста, так же как и у детей дошкольного возраста. Более того, дети этого возраста рассматривают игровые группы с точки зрения общей активности, а не с точки зрения общих отношений или ценностей. Вы видите этот паттерн на рис. 11.3, который демонстрирует результаты исследования Сюзан О'Брайен и

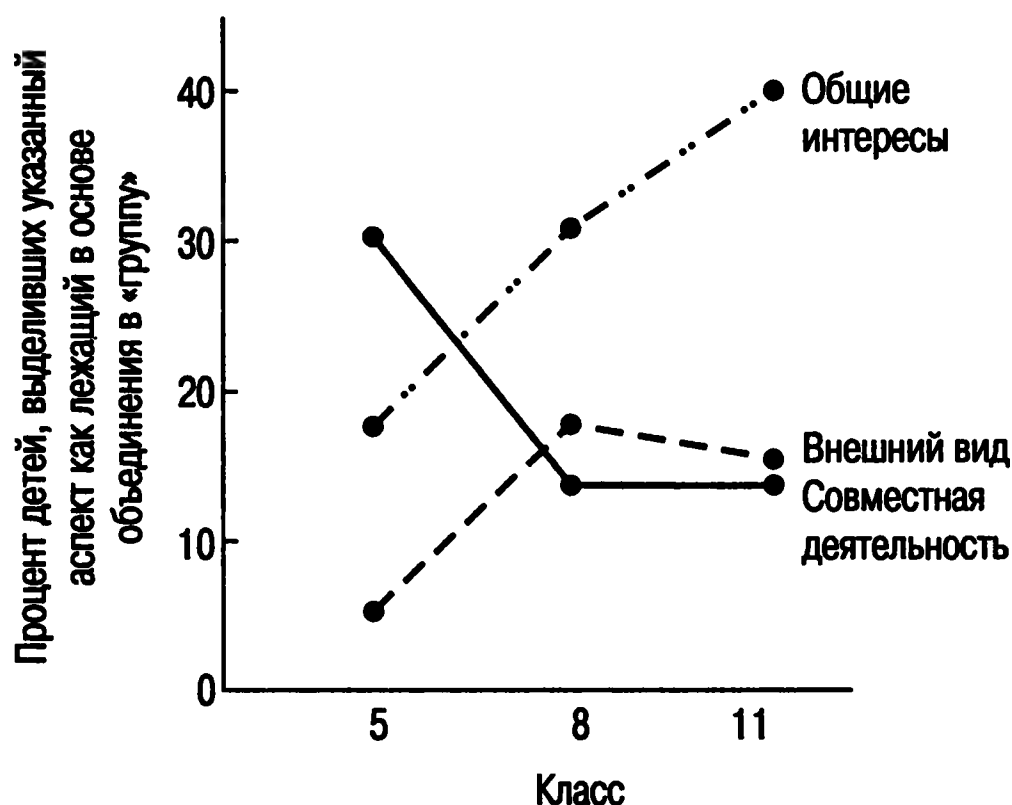


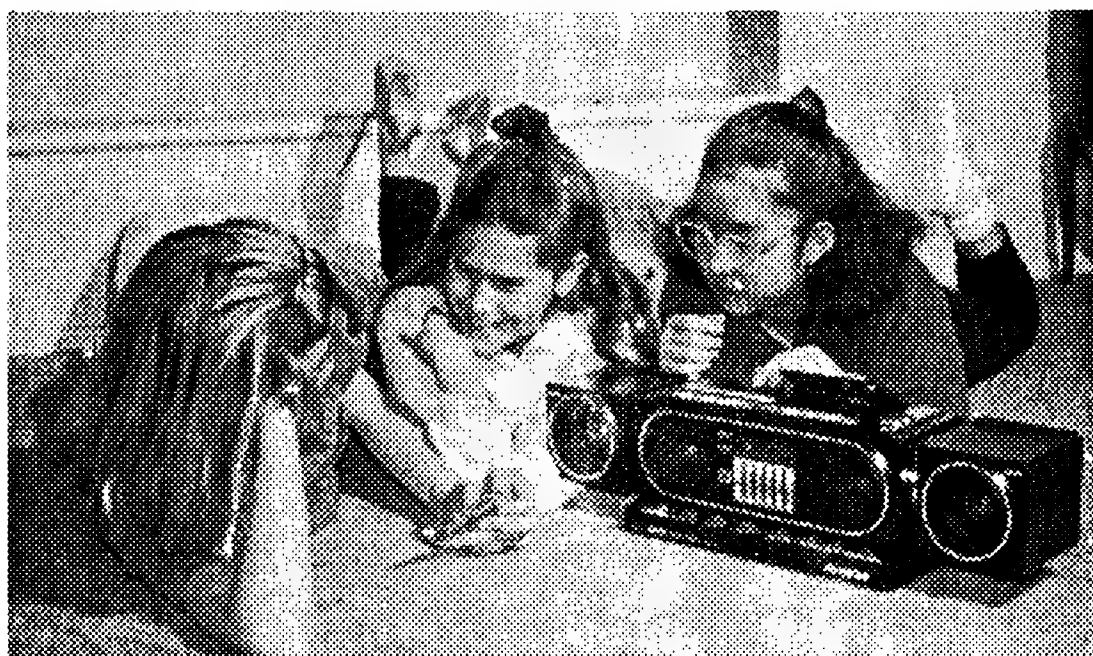
Рис. 11.3. Результаты исследования О'Брайен и Бирман иллюстрируют изменения представлений детей в начальных и старших классах о факторах, лежащих в основе объединения в группу

(Источник: O'Brien & Bierman, 1988, Table 1, p. 1363)

Карен Бирман (O'Brien & Bierman, 1988). Детям, обучающимся в 5-м, 8-м и 11-м классах, было предложено рассказать о различных группах детей, которые проводят вместе время в школе, и затем сказать, на основании чего, по их мнению, образуются такие «группы». Для пятиклассников единственным и самым лучшим критерием «группы» — совместная деятельность. Для восьмиклассников на первое место выходят общие взгляды и интересы.

В главе 12 я буду подробнее говорить о *понимании* ребенком социальных отношений и процессов, но сейчас позвольте мне указать на то, что эта «конкретность» во взгляде ребенка начальной школы на отношения со сверстниками полностью согласуется с особенностями Я-концепции детей этого возраста, а также с представлениями Пиаже о мышлении конкретными операциями.

Гендерная сегрегация — одна из самых поразительных особенностей групповых отношений детей начальной школы. По-видимому, этот паттерн существует в каждой культуре мира (Cairns & Cairns, 1994; Harkness & Super, 1985). Мальчики играют с мальчиками, девочки с девочками, причем на своей собственной территории и в свои особенные игры. Отмечаются ритуализированные «нарушения гра-



В годы обучения в начальной школе гендерная сегрегация в игровых группах носит почти тотальный характер: мальчики играют с мальчиками, девочки с девочками

ниц» между этими отдельными территориями, например игры в догонялки (Thorne, 1986), но в целом девочки и мальчики на возрастном промежутке между 6 и 12 годами активно избегают взаимодействия друг с другом и демонстрируют выраженную симпатию по отношению к представителям своего пола и стереотипно негативное отношение к представителям противоположного пола (Powlishta, 1995). Исследователи обнаружили, что в ситуациях вынужденного выбора между игрой с ребенком противоположного пола или ребенком другой расы дети в начальной школе скорее выберут ребенка другой расы, чем ребенка другого пола (Massobu & Jacklin, 1987).

Почему предпочтение своего пола настолько сильно в этом возрасте? Элеанора Маккоби (Massobu, 1990), один из лидирующих исследователей и теоретиков в этой области, выделяет две причины. Во-первых, девочек, по-видимому, «отталкивает» обычный для мальчиков шумный стиль игры и сильный акцент на соревновании и доминировании, который составляет значительную часть взаимодействий между мальчиками. Во-вторых, Маккоби полагает, что девочкам трудно влиять на мальчиков. Девочки вежливо предлагают что-либо друг другу, а мальчики школьного возраста просто редко соответствуют этому стилю взаимного влияния. В ответ, полагает Маккоби, девочки удаляются к своим парам или группам, где установленные «правила» поведения знакомы и эффективны. Причина избегания девочек мальчиками более загадочна, хотя очевидно, что в этом возрасте они именно так и поступают. Действительно, предпочтение мальчиками товарищей по игре одного с ними пола еще более сильное, чем у девочек.

Дружеские отношения. Гендерная сегрегация наиболее полно выражена в дружеских отношениях детей школьного возраста. В современном крупном исследовании учащихся 3-го и 4-го классов исследователи обнаружили, что только 14% детей имели друзей противоположного пола; только у 3% детей самый близкий или лучший друг был противоположного пола (Kovacs et al., 1996).

Дети школьного возраста проводят больше времени с друзьями, чем дошкольники, и у них постепенно образуется все большее количество **взаимных дружеских отношений** — т. е. таких отношений в парах, в которых каждый ребенок называет другого другом или «лучшим другом». В нескольких исследованиях Томас Берндт (e. g., Berndt & Hoyle, 1985) обнаружил, что большинство первоклассников имеют только одного взаимного друга. Это количество постепенно возрастает за годы обучения в начальной школе, так что к 8-му классу обычный ребенок имеет 2–3 взаимных друзей. Если мы просто попросим детей перечислить своих друзей вне зависимости от взаимности дружбы, количество будет все равно выше. Второклассники называют примерно по 4 друга каждый, тогда как семиклассники около 7 (Reisman & Shorr, 1978).

Дети в этом возрасте иначе ведут себя с друзьями, чем с другими детьми. Они более открыты с друзьями, чем с теми, кто не является другом, больше улыбаются и обмениваются с ними взглядами, смеются и дотрагиваются друг до друга, больше разговаривают с друзьями, помогают и сотрудничают друг с другом. Дружеские пары более успешны в решении проблемных задач или совместном выполнении задания, чем случайно выбранная пара детей (Newcomb & Bagwell, 1996). Однако дети школьного возраста также более критичны к друзьям и чаще вступают с ними

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Взаимоотношения между сиблингами

Товарищи по игре и друзья играют важную роль в развитии детей, но то же самое можно сказать и в отношении других «горизонтальных» отношений, т. е. между братьями и сестрами. Что же нам известно об этих взаимоотношениях?

Сиблинги дошкольного возраста. История о Каине и Авеле и ей подобные могут заставить нас поверить в то, что соперничество или ревность составляет ключевой ингредиент сиблинговых отношений. Определенно, рождение братика или сестрички радикально меняет жизнь старшего ребенка. Родители меньше уделяют ему времени, а он, в свою очередь, может чувствовать отвержение и гнев, что приводит к конфронтации между старшим ребенком и родителями и чувству соперничества по отношению к новорожденному (Furman, 1995). Однако соперничество — не единственное качество ранних сиблинговых отношений; исследования дошкольников и их сиблингов указывают и на другие варианты. Многие дети дошкольного возраста помогают своим братьям и сестрам, подражают им и делятся игрушками. Джуди Данн в подробном лонгитюдном исследовании группы из 40 семей в Англии отметила, что старший ребенок часто подражает маленькому брату или сестричке; когда же младшему ребенку исполняется годик, он начинает подражать старшему сиблингу, и с этого возраста младший ребенок в основном ориентируется на старшего, т. е. копирует его поведение (Dunn & Kendrick, 1982).

В то же время братья и сестры могут драться, отнимать игрушки, угрожать и обижать друг друга. Старший ребенок в паре дошкольников чаще становится лидером и чаще проявляет в поведении как агрессию, так и поддержку (Abramovitch et al., 1982). Однако для обеих сторон доминирующей особенностью является амбивалентность. Как поддерживающее, так и негативное поведение проявляется примерно в одинаковом соотношении. Абрамович в своем исследовании наглядно демонстрирует, что амбивалентность присутствует в паре вне зависимости от разницы в возрасте и пола старшего ребенка. Естественно, могут быть вариации: некоторые пары демонстрируют в основном отношения антогонизма или соперничества, тогда как другие — поддержки и помощи. Но большинству пар сиблингов присущи оба типа поведения.

в конфликт, чем с другими детьми. В то же время когда происходят конфликты между друзьями, дети больше заинтересованы в их разрешении, чем в ситуациях противоречия, возникающих между ними и теми детьми, с кем они не дружат. Таким образом, дружеские отношения служат той областью, в которой дети могут научиться разрешать конфликты (Newcomb & Bagwell, 1995).

Половые различия в характере дружеских отношений. Характер дружеских отношений внутри групп девочек и мальчиков также имеет очень интересные особенности. Уолдроп и Халверсон (Waldrop & Halverson, 1975) считают отношения мальчиков *экстенсивными*, а отношения девочек — *интенсивными*. Дружеские группы мальчиков больше по количеству и более открыты новым членам, чем дружеские группы девочек. Мальчики больше играют вне дома и в своих играх охватывают больше территории. Девочки чаще играют в парах или небольшими группами, при этом они проводят больше времени в помещении или рядом с домом или школой (Gottman, 1986; Benenson, 1994).

Сиблинги школьного возраста. Какими становятся отношения между сиблингами в середине детского периода? Во-первых, как правило, взаимоотношения между сиблингами, по-видимому, занимают менее важное положение в жизни детей школьного возраста, чем взаимоотношения с друзьями или родителями (Buhmester, 1992). Дети в начальной школе реже обращаются за поддержкой к сиблингам, чем к родителям, и они с меньшей вероятностью ищут общения или близости у брата или сестры, чем у друга.

При том что это правило достоверно в общем, сиблинговые отношения в значительной степени варьируют. На основании непосредственных исследований маленьких детей, а также на основании ретроспективных воспоминаний молодых людей об отношениях с сиблингами в школьные годы исследователи выделили несколько паттернов или стилей сиблинговых отношений: 1) *заботливые* отношения, в которых один из сиблингов играет роль квази-родителя для другого ребенка, этот паттерн является самым частым для старшей сестры и младшего брата, чем для любых других комбинаций; 2) *дружественные* отношения, в которых обе стороны в паре пытаются походить друг на друга и получают удовольствие от совместного пребывания; 3) *критикующие* или *конфликтные* отношения, которые включают стремление одного сиблинга доминировать над другим, высмеивание и ссоры; 4) отношения *соперничества*, которые содержат элементы, во многом похожие на *критикующие* отношения, но они подавляются в какой-то мере проявлениями дружелюбия и поддержки; и 5) *редкие* или *разобщенные* отношения, в которых сиблинги относительно мало общаются друг с другом (Murphy, 1993; Stewart et al., 1995).

Критикующие отношения и отношения соперничества чаще всего отмечаются в тех случаях, когда сиблинги близки друг другу по возрасту (меньше 4 лет разницы), и в тех семьях, в которых родители менее удовлетворены своими супружескими отношениями (Buhmester & Furman, 1990; McGiure et al., 1996). Дружеские и близкие отношения более распространены между сестрами (Buhmester & Furman, 1990), тогда как отношения соперничества чаще всего отмечаются между братьями (Stewart et al., 1995).

А вы узнали среди этих категорий свои детские отношения с братьями и сестрами? Изменились ли ваши отношения с ними с тех пор, как вы учились в начальной школе?

Внутри самих отношений также отмечаются половые различия — этот факт не удивит вас, ведь вы уже знаете о причинах гендерной сегрегации в этой возрастной группе. Дружеские отношения мальчиков в основном фокусируются на соперничестве и доминировании (Massobu, 1995). Фактически у мальчиков школьного возраста отмечаются более *выраженный* элемент соперничества между друзьями, чем между посторонними детьми. Прямо противоположный паттерн отмечается у девочек. Дружба между девочками включает больше согласия, уступчивости и больше самораскрытия, чем между мальчиками. Например, Кэмпбелл Липер (Leaper, 1991) обнаружил, что «командование» — категория, которая состоит из критических замечаний, приказаний, манипуляции или вызова на конфликт, открытого неповиновения или сопротивления попыткам другого контролировать, — в 2 раза чаще отмечается среди дружеских пар мальчиков, чем среди пар девочек в 7–8 лет. В этом исследовании не выявлено половых различий по параметру «командования» среди детей 4–5 лет.

Вопрос для размышления

Как вы думаете, существуют ли в нашей культуре эти же самые виды половых различий во взрослых дружеских отношениях? Действительно ли в дружеских отношениях взрослых мужчин больше соперничества, а у женщин — близости? Если предположить, что это так, какое влияние, на ваш взгляд, это различие имеет на наше общество?

Невозможно опровергнуть тот факт, что дружеские отношения как между мальчиками, так и между девочками имеют много общего. Например, взаимное сотрудничество является самой распространенной формой дружеских отношений и мальчиков, и девочек в эти годы. Было бы ошибочным полагать, что для девочек дружба имеет более важное значение, чем для мальчиков. Тем не менее очевидно, что есть различия по форме и стилю, которые могут вполне иметь продолжительное влияние на паттерны дружеских отношений на протяжении всей жизни.

Отношения между сверстниками в подростковом возрасте

В подростковом возрасте многие описанные паттерны взаимоотношений становятся другими. Начинают появляться смешанные группы, схожим становится отношение к ценностям и к поведению группы сверстников, ослабевают влияние родителей на ребенка, хотя привязанность к родителям остается сильной. В Соединенных Штатах подростки проводят больше половины свободного времени с другими подростками и менее 5% времени с родителями. В дружеских отношениях становится больше близости в том смысле, что подростки откровеннее делятся друг с другом своими внутренними переживаниями и тайнами и становятся больше осведомлены о чувствах друг друга. Лояльность и преданность становится самой ценной характеристикой дружбы. Подростковая дружба чаще всего продолжается более года. Роберт и Беверли Кайрнс (Cairns & Cairns, 1994) в лонгитюдном исследовании обнаружили, что только около 20% дружеских отношений у четвероклассников продолжались в течение года, тогда как 40% дружеских отношений этих же молодых людей в подростковом возрасте были более продолжительными.

Помимо этих изменений во взаимоотношениях в подростковом возрасте меняется *функция* группы сверстников. В начальной школе группа сверстников служит в основном ареной для совместных игр и приобретения навыков взаимоотношений и знаний о реальном мире, которые являются частью этих игр. Подросток использует группу сверстников иначе. Он пытается совершить плавный переход от защищенной жизни в своей семье к независимой жизни взрослого человека; группа сверстников становится *транзитным средством* для такого перехода.

Один из признаков этого перехода заключается в том, что подросток начинает использовать своих сверстников, а не родителей, в качестве доверенных лиц. Одна из иллюстраций этого изменения представлена на рис. 11.2. В равной мере удивительный набор данных получен из исследования Дианы Бухмистер (Buhrmester, 1996). Рисунок 11.4 отражает комбинированные данные из нескольких исследований, в которых детей, подростков и взрослых просили оценить степень самораскрытия перед родителями, друзьями и любимым человеком. Можно выделить 3 четкие стадии. В раннем подростковом возрасте дети отмечают более высокую степень самораскрытия перед своими родителями. В подростковом возрасте картина значительно меняется: степень самораскрытия перед родителями резко снижается, тогда как становится доминирующим самораскрытие перед друзьями. За-

тем во взрослом возрасте происходит второй сдвиг, когда доминирующую роль в самораскрытии играет любимый человек.

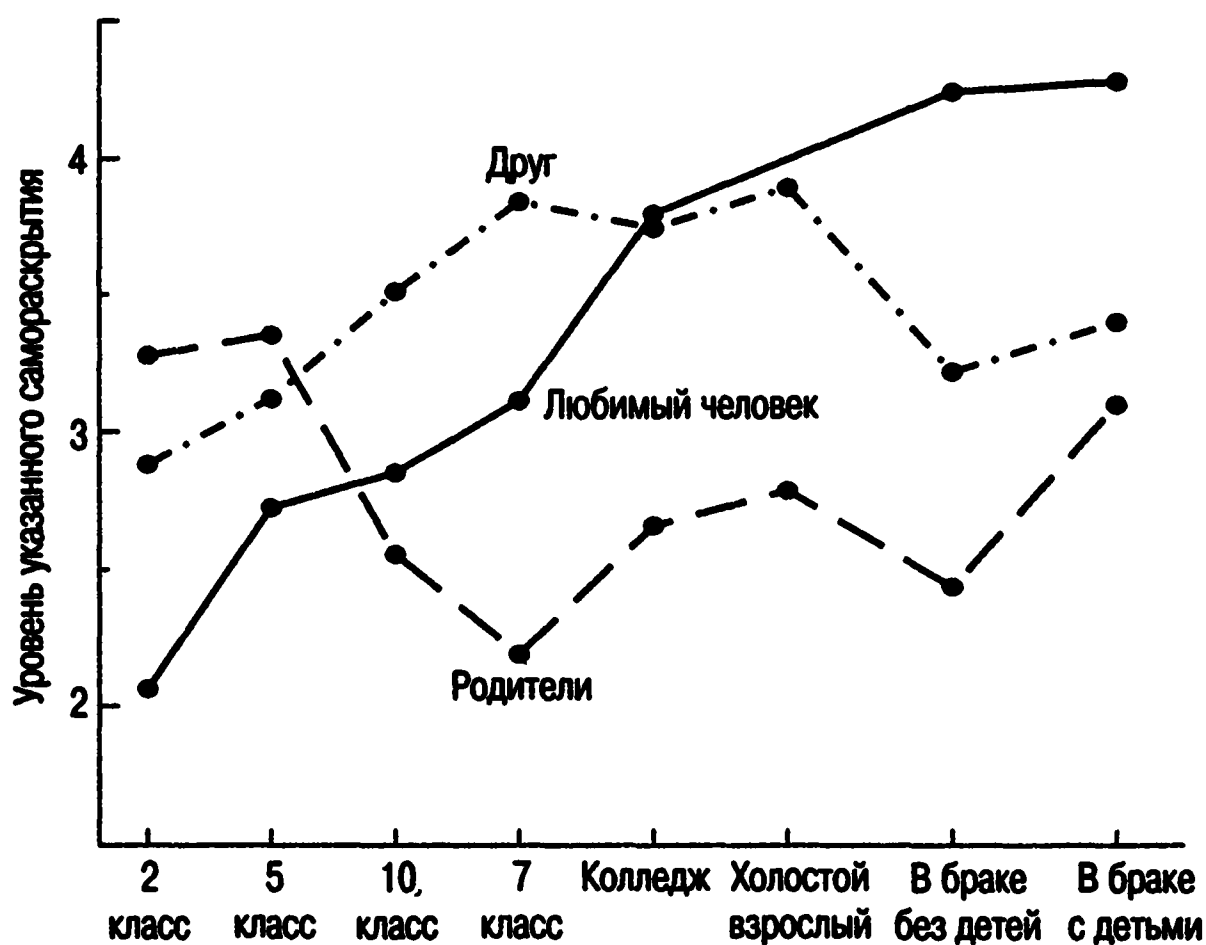
Другой гранью отношений со сверстниками в подростковом возрасте является выраженная групповая клановость и конформизм. Эриксон считал конформизм совершенно нормальным явлением подросткового периода. Степень конформизма достигает пика примерно в 13–14 лет (примерно в это же время отмечается снижение самооценки) и затем уменьшается, когда подросток начинает формировать чувство идентичности и становится более независимым от группы сверстников.

Тот факт, что сверстники оказывают давление друг на друга, для того чтобы подчинить групповым стандартам поведения, не вызывает сомнения, но, с другой стороны, давление группы сверстников менее сильное и менее негативное, чем принято считать (Berndt, 1992). Подростки, как и все мы, *выбирают* своих друзей, и они стремятся выбрать ту группу, которая разделяет их ценности, отношения и поведение. Если различие между их собственными представлениями и представлениями друзей становятся слишком большим, подростки скорее найдут более подходящую группу друзей, чем будут принимать ценности или поведение первой группы. Более того, подростки отмечают, что чаще всего открытое давление группы сверстников проявляется как раз в отношении позитивной деятельности, это может быть, например, вовлечение в школьную жизнь или «отвлечение» от дурного поведения. Таким образом, сверстники выступают основной движущей силой в процессе формирования идентичности ребенка в подростковом возрасте, при этом их влияние не является целостным и однозначно негативным (Berndt & Keefe, 1995a; Brown et al., 1995).

Но нельзя забывать о важном исключении из этого достаточно благополучного представления о влиянии сверстников, о тех подростках, которые проводят время со сверстниками, склонными к агрессивному, делинквентному или разрушительному поведению. Эти подгруппы часто действительно явно принуждают к нарушению поведения или нарушению закона, и некоторые подростки подвержены этому влиянию. Присоединится ли подросток к такой группе и будет ли он

Рис. 11.4. В младшем школьном возрасте родители чаще всего являются самыми близкими доверенными лицами ребенка; в подростковом периоде молодые люди доверяют именно сверстникам.

(Источник: From «Need Fulfillment, Interpersonal Competence, and the Developmental Context of Early Adolescent Friendship» by D. Buhrmester, *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, and W. W. Hartup (eds.), p. 168, Fig. 8.2 © Cambridge University Press. By permission of Cambridge University Press)



ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Подвержены ли афроамериканские подростки влиянию сверстников в большей степени?

Один из выводов, делаемый большинством взрослых, включая многих социологов, заключается в том, что афроамериканские подростки в большей степени ориентированы на сверстников и подвержены давлению с их стороны. Типичный аргумент связан с тем, что чернокожие подростки чаще всего живут в неполных семьях, поэтому за счет сверстников они удовлетворяют потребность в опеке и поддержке. Несколько современных исследований ставят это утверждение под сомнение.

Пегги Джордано и ее коллеги (Giordano et al., 1993) исследовали группу из 942 подростков, которые составили репрезентативную выборку из всех подростков, живущих в Толедо, штат Огайо. Половину членов группы составили чернокожие, вторую половину — преимущественно белые неиспанского происхождения. Этим подросткам задавали разнообразные вопросы об их дружеских отношениях и отношениях со сверстниками, например: «Насколько для вас важно совершать поступки, которые одобряются друзьями?» «Насколько важно для вас иметь группу друзей, с которыми можно вместе проводить время?»

Их также спрашивали о близости в семье, например: «Ближе ли вы к вашим родителям, чем большинство детей вашего возраста?», а также о контроле со стороны родителей.

В этой выборке афроамериканские подростки отметили существенно *большую* близость в семье, *большой* контроль со стороны родителей, *меньшую* потребность в одобрении сверстников и *меньшее* давления со стороны сверстников, чем белые подростки.

Аналогично Викки Мак, исследовавшая почти 1000 подростков в Детройте, обнаружила, что афроамериканские подростки демонстрируют *более низкий* уровень подчинения друзьям и показывают *более высокие* результаты по параметру важности отношений с родителями (Mask et al., 1995). Эти два исследования определенно ставят под сомнение широко распространенные культурные представления.

принуждаться к девиантному поведению, как только он начнет «ошиваться» в такой группе, оказывается, в большой степени зависит от индивидуальных особенностей подростка, от его социальных навыков, а также от того, отмечалось ли у него разрушительное поведение до подросткового возраста. Например, Франк Витаро и его коллеги (Vitaro et al., 1997) исследовали группу из 868 мальчиков в возрасте от 11 до 13 лет и обнаружили следующее: те мальчики, у которых в 11 лет отмечалось *умеренно* разрушительное поведение и которые имели в этом возрасте друзей, склонных к агрессии, чаще демонстрировали делинквентное поведение в 13-летнем возрасте, чем те мальчики, друзья которых не были агрессивными. Другими словами, мальчики, склонные к плохому поведению, подталкивались к разрушительной активности группой сверстников. Однако мальчики в этом исследовании, которые уже демонстрировали *выраженное* разрушительное поведение в 11 лет, чаще всего продолжали отличаться делинквентным или разрушительным поведением в 13 лет вне зависимости от типа друзей, с которыми они общались. Эти подростки уже встали на путь негативного поведения, их членство в группах «наркоманов» или «хулиганов» не заостряло этого паттерна, а те их друзья, которые

склонны к положительному поведению, не могут уберечь их от выбора делинквентных поступков. Подобные данные указывают на то, что негативное влияние группы сверстников отмечается в первую очередь в отношении группы маргинальных подростков, возможно, особенно тех, которые отличаются отсутствием безопасной привязанности к своим родителям (e. g., Dishion et al., 1995b; Resnick et al., 1997).

Изменения в структуре группы сверстников в подростковом возрасте. Структура группы сверстников также меняется за годы подросткового периода. Классическое, широко цитируемое раннее исследование Данфи, в котором он наблюдал образование и распад группы подростков-старшеклассников, а также особенности взаимодействия в этой группе, было проведено в Сиднее, Австралия, в 1958–1960 годах (Dunphy, 1963). Данфи выделил 2 важные разновидности групп. Первый тип, которые он называл *клик*, состоит из 4 или 6 молодых людей, которые сильно привязаны друг к другу. Клики отличаются высокой сплоченностью и высокой степенью близости. В первые годы подросткового периода эти клики представляют собой почти полностью группы одного пола — остаточные явления предподросткового паттерна. Однако постепенно клики сливаются в более крупные объединения, называемые Данфи *компаниями*, которые включают представителей обоих полов. В конце концов компании снова распадаются на гетеросексуальные клики и затем в свободные отношения между парами. В исследовании Данфи период окончательного формирования компании приходится на период между 13–15 годами, т. е. именно на те годы, когда отмечается самый высокий уровень подчинения давлению сверстников.

Брэдфорд Браун и другие современные лидеры исследований подросткового возраста немного изменили названия, данные Данфи (Brown, 1990; V. Brown et al., 1994). Браун употребляет слово «компания» для обозначения группы, «основанной на имидже», с которой идентифицируются молодые люди либо по собственному



Переход от одного вида клики к другой



Вопрос для размышления

Обратитесь к воспоминаниям о времени вашего обучения в старших классах. Нарисуйте что-то наподобие диаграммы или карты, описывающей организацию компаний и клик. Были ли эти компании или клики более или менее важными в последние годы обучения в старших классах по сравнению с предыдущими годами?

выбору, либо по выбору сверстников. В школах Соединенных Штатов эти группы имеют названия, например «приколисты», «умники», «зануды», «тупые», «панки», «наркоманы», «цивилы», «нормальные», «популярные», «одиночки».

Исследования, проводимые в старших классах школ Соединенных Штатов, со всей очевидностью показывают, что подростки могут легко идентифицировать каждую крупную компанию в своей школе, а также сделать достаточно стереотипное, порой карикатурное ее описание. Согласно Брауну, каждое такое описание

служит «прототипом идентичности» (В. Brown et al., 1994, p. 133), т. е. обозначение других и себя как принадлежащего к одной или более из этих групп помогает создать или закрепить собственную идентичность. Эти обозначения также помогают подростку идентифицировать потенциальных друзей или врагов. Такая идентификация ориентирует подростка в направлении конкретной деятельности и отношений.

В каждой школе эти различные компании организованы в соответствии с достаточно четким, всем понятным порядком. В школах Соединенных Штатов группы, называемые «приколисты», «популярные» или «нормальные», обычно находятся на верхних ступенях иерархии, «умники» — где-то в середине, а «наркоманы», «одиночки» и «зануды» — на нижних ступенях иерархии (В. Brown et al., 1994).

За годы обучения в старших классах социальная система компаний становится все более дифференцированной, внутри нее выделяется все больше характерных групп. Например, Кинни (Kinney, 1993), изучая одну из школ, выяснил, что учащиеся средних классов смогли назвать только 2 основные компании: одну маленькую группу с высоким статусом (которая в этой школе называлась «уклонисты») и большую группу учащихся с низким статусом, называемую «тупые». Несколькоми годами позже те же самые учащиеся назвали 5 характерных компаний, 3 из них имели относительно высокий социальный статус и 2 — низкий статус. В конце старших классов эти же учащиеся выделили 7 или 8 компаний, но к этому возрасту компании становятся менее важными в социальной организации группы сверстников; центральное положение начинают занимать взаимные дружеские отношения и любовные парочки (Urberg et al., 1995).

В этих компаниях (а иногда между ними) подростки формируют дружеские группы меньшего размера, которые Браун называет *кликами* — термин, по значению очень схожий с этим же термином у Данфи. Браун, как и Данфи, отмечает, что в раннем подростковом возрасте клики почти полностью состоят из подростков одного пола; в позднем подростковом возрасте они становятся смешанными по полу и часто состоят из групп любовных парочек.

С чем бы ни идентифицировались термины *клика* и *компания*, теоретики соглашались в том, что группа сверстников выполняет очень важную функцию, помогая подросткам перейти от дружеских отношений к «парным» социальным отношениям. Подросток 13–14 лет начинает испытывать свои навыки отношений в бо-

Таблица 11.3

Подростки Соединенных Штатов: возраст первого свидания

Возраст	Проценты	
	мальчики	девочки
13 и младше	21,2	8,6
14	17,9	16,2
15	21,2	33,6
16	29,5	29,3
17–18	7,2	10,0

(Источник: Thornton, 1990, Table 1, p. 246–247)

лее широкой группе, и только после того, как появится определенная уверенность в себе, перейти к более близким и любовным отношениям.

Гетеросексуальные отношения у подростков. Из всех изменений социальных отношений в подростковом возрасте, возможно, самым существенным сдвигом является переход от тотального доминирования однополрой дружбы к гетеросексуальным отношениям (Richards et al., 1998). Эти новые отношения, без сомнения, являются частью подготовки к принятию полноценной взрослой половой идентичности. Физическое созревание — только одна составляющая этой роли, необходимы также навыки построения близких отношений с представителями противоположного пола, включая флирт, общение и чтение социальных сигналов, используемых носителями другого пола.

В западных обществах эти навыки сначала приобретаются в более крупных компаниях или кликах, а затем в романтических парах (Zani, 1993). Исследования подростков в Соединенных Штатах показывают, что романтические отношения чаще всего появляются в 15 или 16 лет, как вы видите из табл. 11.3, которая отражает результаты исследования репрезентативной выборки подростков Детройта.

Из главы 4 вы знаете, что в Соединенных Штатах отмечаются этнические различия в гетеросексуальном поведении. Афроамериканские подростки начинают вступать в романтические отношения и приобретают сексуальный опыт раньше, чем латиноамериканские и англоамериканские подростки. Раннее появление романтических отношений и ранняя сексуальная активность также чаще отмечают среди бедных слоев населения каждой этнической группы и у подростков с относительно ранним началом пубертатного периода. Религиозное воспитание и личное отношение к соответствующему возрасту начала романтических и сексуальных отношений играют такую же важную роль, как и структура семьи. Например, для девочек, чьи родители в разводе или создали другую семью, характерно раннее появление романтических отношений и более высокие уровни сексуальной активности по сравнению с девочками из стабильных семей. Девочки с сильной религиозной идентичностью также отмечают позднее начало романтических контактов и более низкие уровни сексуальности (Bingham et al., 1990; Miller & Moore, 1990).

Однако в каждой из этих подгрупп присутствует период экспериментирования с досексуальными и/или сексуальными отношениями.

Поведение со сверстниками: просоциальное поведение и агрессивность

Этот беглый очерк отношений между сверстниками на возрастном промежутке между ранним периодом детства и подростковым возрастом со всей очевидностью показывает, насколько разнообразные роли играют сверстники в развитии ребенка за эти годы и насколько важны эти отношения. Но в этом очерке не отражены изменения в реальном содержании или качестве взаимоотношений между сверстниками. Для того чтобы заполнить этот пробел, позвольте мне коротко описать две специфические категории поведения, представляющие две стороны позитивного/негативного континуума, а именно просоциальное поведение и агрессивность.

Просоциальное поведение

Психологи определяют данный класс поведения как «намеренное, сознательное поведение, направленное на то, чтобы принести пользу другому» (Eisenberg, 1992, р. 3). В повседневной речи это именно то, что мы называем **альтруизмом**, и это поведение меняется с возрастом, так же как меняются и другие аспекты отношений со сверстниками.

Впервые **просоциальное поведение** отмечается у детей примерно в 2 или 3 года — примерно в то же время, когда они начинают проявлять настоящий интерес к игре с другими детьми. Они могут предложить помощь другому ребенку, если он ударился, поделиться игрушкой или попытаться успокоить другого человека (Eisenberg & Fabes, 1998; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler et al., 1992a). Как я уже отмечала в главе 6, такие маленькие дети имеют только примитивное представление о том, что другие люди могут чувствовать по-другому, но они, очевидно, достаточно понимают эмоции других, для того чтобы реагировать поддержкой и сопереживанием, когда видят боль или горе других детей или взрослых.

В более позднем возрасте исследователи выделили несколько общих тенденций. Дети старшего возраста чаще делятся своими вещами или деньгами с другими (например, жертвуют шарики в игре, которую я описала в главе 9). Дети школьного возраста и подростки также чаще, чем дошкольники, окажут физическую и вербальную помощь тому, кто в ней нуждается (Eisenberg, 1992). Однако не все просоциальные стремления сохраняются с возрастом. Например, стремление успокоить другого ребенка чаще встречается у дошкольников и младших школьников, чем у детей старшего возраста (Eisenberg, 1988; 1990).

Мы также знаем, что дети сильно отличаются по частоте проявления альтруистического поведения, и те маленькие дети, которые относительно часто демонстрируют эмпатию и альтруизм, хорошо регулируют свои собственные эмоции. Они с готовностью проявляют позитивные эмоции и реже негативные (Eisenberg et al., 1996). Эти различия по уровню эмпатии или альтруизма у детей, по-видимому, связаны со специфическими видами воспитания. Если вы интересуетесь тем,

как дети становятся альтруистами и начинают помогать другим, познакомьтесь с некоторыми исследованиями на эту тему, представленными ниже в тексте «Реальный мир».

Агрессивность

Если вы наблюдали за детьми, вы знаете, что не все так радужно и светло в их мире. Дети действительно поддерживают своих друзей и делятся с ними и действительно проявляют заботливое поведение по отношению друг к другу, но они также обзываются, дерутся, кричат, ругаются и спорят из-за предметов и территории. Исследователи, изучавшие эту негативную сторону взаимодействий детей, в основном рассмотрели **агрессию**, которую мы можем определить как поведение с явным намерением нанести ущерб другому человеку или объекту.

Каждый ребенок демонстрирует по крайней мере какой-нибудь вид агрессии, но форма и частота агрессии меняются на протяжении периода детства. Когда 2- или 3-летние дети расстроены или находятся в состоянии фрустрации, они часто бросают вещи или колотят друг друга. Когда их вербальные навыки совершенствуются, они избавляются от проявления физической агрессии и больше используют вербальную агрессию, например обзываются или насмеваются. В период начальной школы и в подростковые годы физическая агрессия становится еще более редкой, и дети учатся культурным правилам, ограничивающим проявления гнева или агрессии. В большинстве культур это означает, что с возрастом гнев все больше маскируется и агрессия все больше контролируется (Underwood et al., 1992).

Агрессия: половые различия. Одно интересное исключение из этого общего паттерна снижения физической агрессии заключается в том, что во всех парах или группах мальчиков, по крайней мере в исследованиях в Соединенных Штатах, физическая агрессия остается на относительно высоком и стабильном уровне в детском периоде. Действительно, в каждой возрастной группе мальчики демонстрируют больше физической агрессии и уверенности, чем девочки, как в дружеских парах, так и в общем (Coie & Dodge, 1998). Таблица 11.4 приводит репрезентативные

Таблица 11.4
Процентное соотношение мальчиков и девочек в возрасте 4–11 лет, склонных, по оценке учителей, к агрессивному поведению

Поведение	Мальчики	Девочки
Унижают других	21,8	9,6
Наносят физический вред людям	18,1	4,4
Часто вступают в драки	30,9	9,8
Ломают свои вещи	10,7	2,1
Ломают чужие вещи	10,6	4,4
Угрожают причинить ущерб другим людям	13,1	4,0

(Источник: Offord et al., 1991, from Table 2.3, p. 39)

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Воспитание детей, способных помогать другим и проявлять альтруизм

Если вы хотите научить своих детей быть щедрыми или альтруистичными, то в этом тексте вы найдете описание ряда специфических действий, которые вы можете предпринять, основываясь на работах Айзенберга и других исследователей (Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Murphy, 1995; Grusec et al., 1996).

1. *Используйте способность ребенка к эмпатии.* Если ваш ребенок причинил кому-либо боль, укажите на последствия этого поступка для другого человека: «Когда ты ударил Сюзан, ей стало больно» или «Видишь, ты заставил Джимми плакать». Эта стратегия кажется особенно эффективной, когда родители используют ее регулярно, когда они явно выражают свои чувства и не совмещают с физическими наказаниями.
2. *Создайте любящий и теплый климат в семье.* Когда родители регулярно выражают любовь и теплоту по отношению к своим детям, их дети чаще всего становятся щедрыми и проявляют альтруизм. Как правило, дети с безопасной привязанностью чаще демонстрируют просоциальное поведение.
3. *Сформулируйте правила или руководство для заботливого поведения.* Очень важны четкие правила, диктующие, что делать, а что не делать: «Всегда хорошо быть заботливым по отношению к другим людям» или «Нам следует делиться с другими тем, что мы имеем в избытке». Более конкретные инструкции также воспитывают просоциальное поведение: «Я бы хотел, чтобы ты помог Кейше с головоломкой» или «Пожалуйста, поделись конфетой с Джоном».
4. *Создание просоциальной атрибуции.* Припишите альтруистический поступок вашего ребенка его внутреннему качеству: «Ты такой заботливый ребенок» или «Ты совершаешь множество замечательных поступков по отношению к другим людям». Эта стратегия начинает приносить результат примерно в 7 или 8 лет, примерно в то же время, когда дети начинают формировать глобальные характеристики самооценки. Таким способом вы можете влиять на Я-схему ребенка, которая, в свою очередь, может привести к формированию обобщенного паттерна альтруистического поведения.

данные, полученные в ходе крупного, детального исследования, проводимого в Канаде (Offord et al., 1991), в котором родители и учителя заполняли опросник, описывающий поведение каждого ребенка. В табл. 11.4 я привела только информацию, предоставленную учителями, но информация родителей составила параллельную группу данных. Очевидно, что мальчиков описывают как гораздо более агрессивных почти по каждому параметру физической агрессивности.

Косвенная агрессия. Основываясь на полученных результатах, большинство психологов пришли к выводу, гласящему, что мальчики просто «более агрессивные» в любых действиях.

Но это представление может оказаться неверным или по крайней мере неточным. На самом деле, девочки выражают агрессию другим способом, используя так называемую косвенную агрессию вместо физической агрессии или сквернословия (Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1997; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider,

5. *Приучайте детей делать полезную работу.* Поручите вашим детям регулярную работу по дому. Не важно, какая это будет работа: помощь в приготовлении еды или уборке, забота о домашних животных или присмотр за младшими детьми. Важно, чтобы ребенок регулярно принимал участие в повседневных домашних делах. Этот паттерн стимулирует развитие интереса к другим, а также чувство ответственности. Аналогичным образом те дети, которые имеют возможность выполнять полезную работу в школе, например помогать в воспитании младших учащихся, становятся более эмпатичными и внимательными к другим. Однако эта стратегия может иметь обратный эффект, если ребенка слишком сильно принуждают делать полезную работу: ребенок может приписывать свое хорошее поведение принуждению («Мама заставила меня это сделать»), а не своей внутренней черте характера («Я добрый и помогаю другим») и тогда альтруизм в будущем не сформируется. Но, как правило, детям полезно учиться совершать полезные и щедрые поступки.
6. *Покажите заботливое и щедрое поведение.* Констатация правил не принесет пользы, если ваше собственное поведение не соответствует тому, что вы говорите! Дети (и взрослые) гораздо чаще совершают щедрые или заботливые поступки, если видят других, особенно людей, имеющих власть, например родителей, совершающих такие поступки.

Поручать детям выполнение полезной работы, например поручить третьеклассникам сортировать материал, подлежащий переработке, — один из способов усиления альтруистического поведения у детей



1997). Физическая агрессия причиняет боль другим через физический ущерб или угрозу нанесения ущерба; косвенная агрессия направлена на снижение самооценки другого человека или разрушение взаимоотношений и может проявляться, например, в жестоких сплетнях, в пренебрежительном выражении лица или в угрозе подвергнуть остракизму другого ребенка («Я не приглашу тебя на мой день рождения, если ты это сделаешь»). Дети болезненно переживают косвенную агрессию, не менее сильно, чем физическую агрессию со стороны сверстников.

Девочки гораздо чаще мальчиков используют косвенную агрессию, особенно по отношению к другим девочкам. Это различие отмечается уже в дошкольном периоде и становится очень заметным к 4-му или 5-му классу. Например, Ники Крик в своем исследовании, охватившем почти 500 детей 3–6-х классов, обнаружил, что 17,4% девочек и только 2% мальчиков отличались высоким уровнем косвенной агрессивности (в отношении физической агрессии мы наблюдали практически обратную картину) (Crick & Grotpeter, 1995).

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Обидчики и их жертвы

Некоторые дети, проявляющие физическую или косвенную агрессию, могут также попасть в категорию обидчиков. Дан Олвеунс (Olweus, 1995), который провел самое крупное исследование по изучению хулиганов и их жертв, считает обидчиками тех, кто постоянно унижает других детей словами, жестами, намеренным исключением из группы или физической агрессией. Объект этих неоднократных унижений называется жертвой. Исследование Олвеуса, проведенное в Швеции, показывает, что до 9% учащихся начальной школы являются постоянными жертвами, тогда как 7% процентов можно было бы назвать обидчиками. Эти данные подтверждаются в исследованиях, проводимых в других странах (е. g., Perry et al., 1988).

Жертвы имеют общие особенности: тревогу, пассивность, чувствительность, низкую самооценку или неуверенность в себе, недостаток чувства юмора и относительный недостаток друзей (Egan & Perry, 1998; Hodges et al., 1997; Olweus, 1995). Жертвы-мальчики также часто физически менее развиты или слабее, чем их сверстники. Как мальчики-жертвы, так и девочки-жертвы редко отстаивают себя перед сверстниками, не выступают инициаторами игровой активности и не совершают просоциальных поступков. Другим детям не нравится их поведение, а потому не нравятся и сами жертвы (Crick & Grotpeter, 1996; Schwartz et al., 1993). Последствия для жертв печальны: одиночество, избегание школы, низкая самооценка и серьезная депрессия в более позднем возрасте (Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 1995).

Не все дети, столкнувшись с пассивным или безответным товарищем по игре, становятся обидчиками. Обидчики выделяются тем, что они обычно агрессивны в различных ситуациях, не только во взаимоотношениях с жертвами. Обидчики также склонны быть агрессивными по отношению ко взрослым, они мало чувствительны к боли или страданиям жертв и часто импульсивны. Исследование Олвеуса опровергает общее представление о том, что обидчики на самом деле чувствуют себя неуверенно и создают жестокое окружение, чтобы скрыть это чувство неуверенности. Фактически, верным оказывается противоположное положение. Обидчики чаще всего отличаются низким уровнем тревоги и чувства опасности. Олвеус приводит 4 фактора воспитания детей, лежащих в основе формирования такого поведения:

- Безразличие и недостаток теплоты со стороны родителей по отношению к ребенку в ранние годы.
- Недостаток четких или адекватных границ для агрессивного поведения, установленных родителями.
- Применение родителями физических наказаний.
- Трудный, импульсивный темперамент у ребенка.

Если вы сравните этот перечень с особенностями, которые Джеральд Паттерсон выделил в семьях делинквентных или «не поддающихся контролю» детей, вы увидите сходные черты. Эти дети тиранят свои семьи и терроризируют сверстников.

Какие могут быть истоки этих половых различий в форме проявления агрессии? Одно из возможных объяснений связано с гормональными различиями. Нам известно, что более высокие уровни физической агрессии у мужчин выявлены во всех человеческих обществах и у всех приматов. Мы также знаем, что девочки, которые во время пренатального периода испытывали воздействие высокого уровня анд-

рогенов (мужского гормона) вследствие нарушения, называемого конгенитальной адренальной гиперплазией, демонстрируют более высокую физическую агрессию по отношению к сверстникам, чем их «нормальные» сестры или кузины (Bergenbaum, 1997). У мальчиков мы также находим доказательства связи между уровнями физической агрессии и уровнями тестостерона (e. g., Susman et al., 1987), особенно в подростковом возрасте и позже. Таким образом, различные уровни физической агрессии имеют по крайней мере определенную биологическую основу. Мы не располагаем аналогичными исследованиями по косвенной агрессии, поэтому культурные или возможные биологические факторы формирования этого полового различия все еще неизвестны.

Индивидуальные различия во взаимоотношениях со сверстниками

В целом, дети могут развивать все более и более высокую способность эффективного взаимодействия со сверстниками, демонстрировать альтруизм, избегать проявления агрессии и достигать близости во взаимоотношениях со сверстниками. Однако на эти общие паттерны развития накладываются существенные различия в степени приобретения социальных навыков и популярности или недостатка популярности у сверстников.

Популярность и отвержение

Психологи, изучающие популярность у детей, пришли к выводу о том, что важно проводить различия между несколькими подгруппами непопулярных детей. Чаще всего исследуются **отвергаемые дети**. Если вы попросите детей назвать сверстников, с которыми они *не* любят играть, или если вы понаблюдаете за отвергаемыми на детской игровой площадке, вы сможете получить представление об этой подгруппе. **Пренебрегаемые дети** составляют вторую группу детей с низкой популярностью. Дети, входящие в эту категорию, в целом нравятся другим детям, но у них мало близких друзей и они редко выбираются сверстниками в качестве самого



Любой паттерн стойкой агрессии и часто сопровождающее его отвержение сверстниками связаны с различными долговременными проблемами у детей

Вопрос для размышления

Одна из возможных гипотез заключается в том, что пренебрегаемые дети с большей вероятностью формируют непрочные привязанности в младенческом возрасте. Чем, по вашему мнению, можно подтвердить эту гипотезу? И как бы вы предложили ее проверить?

популярного члена группы. Пренебрежение кажется гораздо менее устойчивым положением во времени, чем отвержение, но дети, которыми пренебрегают, тем не менее отличаются сходными качествами. Интересно, что такие дети часто достаточно хорошо успевают в школе (Wentzel & Asher, 1995), но они больше склонны к депрессии и одиночеству, чем принимаемые дети, особенно если пренебрежение продолжается в течение нескольких лет (Burks et al., 1995; Cillessen et al.,

1992; Rubin et al., 1991). Откуда могут возникнуть различия в популярности среди сверстников?

Качества отвергаемых и популярных детей. Некоторые качества, лежащие в основе отличия популярных и непопулярных детей, являются факторами, лежащими за пределами контроля ребенка. В частности, чаще всего популярны привлекательные и физически более развитые дети, что, возможно, служит просто проявлением предпочтения привлекательных лиц, которое Ланглойс выявил у младенцев и которое я описала в главе 5. Однако самым важным ингредиентом является не то, как ребенок выглядит, а то, как он себя ведет.

Популярные дети отличаются позитивным, поддерживающим, неагрессивным и терпимым поведением по отношению к большинству других детей. Они объясняют то, что непонятно, принимают в расчет желания товарищей по игре, чередуются ролями в разговоре и способны регулировать проявления сильных эмоций. Они дружелюбны, готовы прийти на помощь и отличаются лидерскими навыками (Rubin et al., 1998). Неудивительно, что популярные дети чаще, чем отвергаемые, имеют близких взаимных друзей (Franco & Levitt, 1997), что предоставляет им еще больше возможности для тренировки важных социальных навыков. Отвергаемые дети, напротив, агрессивны, уклоняются от сотрудничества, склонны к разрушительному поведению и часто неспособны контролировать проявление сильных чувств (Eisenberg et al., 1995b; Petit et al., 1996; Rubin et al., 1998). Они чаще прерывают своих партнеров по игре, не соблюдают очередность в разговоре и менее эмпатичны по отношению к сверстникам (Cohen & Strayer, 1996).

Данные выводы сделаны на основании различных типов исследований, включая по крайней мере несколько кросс-культурных исследований. Например, агрессия и разрушительное поведение связаны с отвержением и непопулярностью у китайских детей, так же как и у детей из Соединенных Штатов (Chen et al., 1992; 1995). Некоторые из наиболее информативных исследований заключались в том, что детей, которые сначала были незнакомы друг с другом, собирали для участия в нескольких игровых сессиях, а исследователи в это время наблюдали и регистрировали специфическое поведение. Позже дети выбирали из игровой группы понравившихся им товарищей (e. g., Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Shanz, 1986). Эти исследования показали, что те дети, которые во время игровых сессий вели себя в основном позитивно и поддерживающе, в конце концов находили себе друзей и становились лидерами. Те дети, которые часто вступали в конфликт, в конце концов становились отвергнутыми.

Отвергаемые и популярные дети также отличаются достаточно разными внутренними рабочими моделями взаимоотношений и агрессивности. В сериях исследований, проводимых Кеннетом Доджем, было продемонстрировано, что агрессивные/отвергаемые дети чаще всего рассматривают агрессию как правильный способ решения проблем (Dodge & Feldman, 1990; Dodge & Frame, 1982; Dodge et al., 1990; Quiggle et al., 1992). Они также гораздо чаще, чем менее агрессивные или более популярные дети, интерпретируют поведение других людей как враждебное или нападающее.

Большинство информации по отвергаемым детям согласуется с работой Джеральда Паттерсона, модель которого я описала в главах 1 и 9. Паттерсон убежден, что выраженная агрессивность ребенка может быть изначально связана с неэффективным родительским контролем. Но как только агрессивный паттерн хорошо закрепится, ребенок проявляет это же самое поведение со сверстниками, отвергается этими сверстниками и затем все больше и больше склоняется к общению только с теми детьми, которые примут его, т. е. с подростками, отличающимися агрессивным или делинквентным поведением. Эти антисоциальные дети не лишены друзей, но их друзья чаще всего отличаются аналогичными антисоциальными паттернами поведения. Их дружеские отношения носят достаточно мимолетный характер и сосредоточены на взаимном принуждении (Dishion et al., 1995a).

Серьезность этого набора взаимосвязанных проблем достаточно полно продемонстрирована в растущем количестве исследований, показывающих, что отвержение сверстниками в начальной школе является одним из немногих аспектов детского функционирования, который предсказывает те поведенческие проблемы или эмоциональные нарушения, которые проявятся в подростковом и взрослом возрасте (e. g., Bagwell et al., 1998; Dishion, 1990; Serbin et al., 1991; Stattin & Magnusson, 1996). Например, Мелисса де Розьер и ее коллеги (DeRosier et al., 1994) наблюдали группу младших школьников из 600 детей в течение 4 лет. Она обнаружила, что те дети, которые чаще всего отвергались сверстниками, через несколько лет демонстрировали высокий уровень выраженности ряда проблем, в том числе прогулы школы, депрессию или уныние, а также отклонения в поведении.

Аналогично Джон Койе и его коллеги (Coie et al., 1995) наблюдали группу учащихся 3–10-х классов, включающую свыше 100 детей. Они обнаружили, что те мальчики, которые были агрессивными и отвергались детьми в 3-м классе, гораздо чаще, чем любая другая группа мальчиков, демонстрировали делинквентное поведение или другие проблемы поведения в старших классах. Среди девочек агрессивность, но не отвержение сверстниками, была связана с проблемами поведения в будущем.

Попытаемся объяснить эту связь между непопулярностью в раннем возрасте и последующими проблемами в поведении несколькими способами. Можно предположить, что проблемы в общении со сверстниками в раннем возрасте просто наиболее заметно отражают недостаток общего контроля поведения, что в дальнейшем проявляется в делинквентности или эмоциональном нарушении. С другой стороны, неудача в формировании дружеских отношений сама по себе может вызвать проблемы, которые в дальнейшем становятся более явными. Возможно, базовая

причина лежит в серьезном нарушении внутренней рабочей модели взаимоотношений, что приводит к отвержению сверстниками в начальной школе и к делинквентному поведению или к другим проблемам в более старшем возрасте.

К счастью, не все отвергаемые дети остаются отвергаемыми, не у всех появляются серьезные нарушения поведения или делинквентность. И не все агрессивные дети отвергаются. Современные исследования содержат указания на то, что можно проводить различия между этими несколькими подгруппами. Например, некоторые агрессивные дети демонстрируют достаточно высокие уровни альтруизма или про-социального поведения, и это сочетание качеств создает гораздо более позитивный прогноз по сравнению с агрессией в сочетании с эгоизмом (Coie & Cillessen, 1993; Newcomb et al., 1993). Подобные дискуссии могут помочь нам делать более точные прогнозы, а также способствовать разработке более совершенных программ вмешательства для отвергаемых/агрессивных детей.

Половые различия

В качестве заключительного слова к этой объемной и комплексной главе позвольте мне сделать пару дополнительных кратких замечаний по теме, которую я только слегка затронула по ходу рассуждения: половые различия в социальном поведении. Самое значительное различие обнаружено в области агрессивного/доминантного/соперничающего поведения. Мальчики чаще демонстрируют подобное поведение начиная с раннего возраста, что соответствует широко распространенным гендерным стереотипам. Вопреки ожиданиям мы располагаем только очень слабыми доказательствами того, что девочки более послушны, более эмпатичны и более уступчивы желаниям взрослых. Девочки также не отличаются большей общительностью — у них не больше друзей, чем у мальчиков. Девочки в среднем добрее и внимательны к другим, но различие не настолько явное, как половое различие в физической агрессии.

Однако на более тонком уровне мы начинаем понимать, что существуют важные различия в *способе* взаимодействия между мальчиками и между девочками. Я уже приводила несколько доказательств этого утверждения, но позвольте мне собрать их воедино для вас:

- Дружеские пары мальчиков *больше* соперничают друг с другом, чем пары незнакомцев.
- Агрессия между мальчиками не снижается за годы обучения в начальной школе, тогда как агрессия между девочками и между мальчиками и девочками уменьшается.
- Дружба между девочками отличается большей близостью и большим само-раскрытием.
- Друзья-мальчики предпочитают парам большие группы, они реже обмениваются секретами, чаще включаются в совместную активность, например в спортивные игры.

Мы также располагаем множеством указаний на то, что те же самые различия в стиле взаимоотношений проявляются у взрослых. Элеанора Маккоби (Maccoby, 1990) описывает паттерн взаимоотношений девочек/женщин как стиль *терпимо-*

сти. Этот стиль поведения характеризуется поддержкой партнера, выражением согласия и выдвижением предположений. Это поведение направлено на формирование равноправия и близости во взаимоотношениях. Мальчики и мужчины, напротив, чаще всего демонстрируют иной стиль отношений, названный Маккоби *ограничивающим*, или *притесняющим*, стилем: «Ограничивающий стиль стремится разрушить взаимодействие — поставить партнера в затруднительное положение или заставить удалиться, таким образом, сократить взаимодействие или подвести к концу» (Массобу, 1990, р. 517). Противоречие, прерывание, хвастовство или другие формы выставления себя являются аспектами этого стиля.

Мы еще недостаточно знаем о том, как возникают эти тонкие, но значимые различия, и существуют ли эквивалентные различия в других культурах. Но если мы собираемся научиться осознавать смысл наших собственных взаимоотношений и причины резкой смены гендерных ролей в современном обществе, мы должны знать гораздо больше об этих распространенных гендерных различиях.

Резюме

1. Как вертикальные отношения со взрослыми, так и горизонтальные отношения со сверстниками играют важную роль в социальном развитии ребенка. В частности, навыки формирования и поддержания взаимных отношений могут быть приобретены только во взаимодействии со сверстниками.
2. Боулби и Айнсворт различают эмоциональную связь (длительная связь с партнером, который считается уникальной индивидуальностью) и привязанность, которая служит «безопасной основой». Привязанность возникает из формирования поведения привязанности.
3. Для того чтобы у родителей образовалась сильная связь с младенцем, в которой самым важным является обучение и повторение взаимного подкрепления и взаимосвязанного поведения привязанности, не обязателен немедленный контакт после родов.
4. Отцы, так же как и матери, формируют сильные связи со своими младенцами; отцы в большинстве западных культур чаще вступают в физическую игровую активность со своими детьми, чем матери.
5. Боулби считал, что привязанность ребенка к человеку, обеспечивающему уход, проходит в своем развитии через ряд этапов, начиная со смутной направленности поведения привязанности на кого-либо из ближайшего окружения, через фокусировку на одной фигуре или более и в конце концов к выбору «безопасной основы», что впервые отмечается примерно в 6-месячном возрасте и означает наличие стойкой привязанности.
6. Поведение привязанности становится менее заметным в дошкольном периоде, за исключением тех случаев, когда ребенок находится в стрессовой ситуации. К 4 или 5 годам ребенок осознает постоянство взаимоотношений.
7. В подростковом возрасте базовая привязанность к родителям остается сильной, несмотря на нарастание детско-родительского конфликта, возросшую независимость подростка и повышенное значение группы сверстников.

8. Дети отличаются по безопасности их первой привязанности и, следовательно, по характеру внутренней рабочей модели, которую они формируют. Младенец с безопасной привязанностью использует родителя как «безопасную основу» для исследования мира и с легкостью может получить от него утешение.
9. Безопасность привязанности младенца является относительно стабильным образованием и формируется под влиянием чувствительности и отзывчивости родителя.
10. Оказывается, что дети, имеющие безопасную привязанность, отличаются более развитыми социальными навыками, более любопытны и настойчивы в достижении новых задач, а также более зрелые.
11. Отношения детей со сверстниками становятся все более значимыми для их социального развития примерно после 2-летнего возраста. В начальной школе взаимоотношения сверстников сосредоточены преимущественно на общей активности; в подростковом возрасте группы сверстников также становятся средством перехода от зависимости к независимости.
12. К 4 или 5 годам большинство детей уже имеют друзей и проявляют позитивное поведение предпочтения по отношению к ним. Дружеские отношения становятся более распространенными и более стабильными в начальной школе и более близкими в подростковом.
13. Группы, основанные на репутации, которые современные исследователи называют компаниями, являются важной частью подростковых социальных отношений, особенно в старших классах. Также отмечаются менее крупные по численности группы, называемые кликами, которые постепенно становятся смешанными по составу и превращаются в любовные пары.
14. В среднем, в западных культурах первые свидания происходят примерно в 15 лет, но отмечается широкая вариабельность.
15. Просоциальное поведение, например услужливость или щедрость, отмечается уже в 2 или 3 года и обычно усиливается на протяжении детского периода.
16. Физическая агрессия интенсивнее всего проявляется в 3 или 4 года и все больше и больше замещается вербальной агрессией у детей старшего возраста. Мальчики демонстрируют больше физической агрессии на каждом возрастном этапе; девочки проявляют больше косвенной агрессии.
17. Популярность среди сверстников в школьные годы чаще всего основана на позитивном и поддерживающем социальном поведении, которое ребенок проявляет по отношению к сверстникам.
18. Дети, отвергаемые сверстниками, чаще всего характеризуются высоким уровнем агрессивности и редко помогают другим детям. Агрессивные/отвергаемые дети часто демонстрируют проблемы в поведении в подростковом возрасте и различные нарушения во взрослом возрасте.
19. Отвергаемые дети чаще всего интерпретируют поведение других как угрожающее или враждебное. Таким образом, они обладают отличающейся внутренней моделью взаимоотношений.

20. Мальчики и девочки отличаются достаточно разными стилями взаимодействия друг с другом. Пары или группы девочек демонстрируют более «терпимый» стиль взаимоотношений.

Основные термины

Агрессия (*aggression*) — поведение, целью которого является нанесение вреда или ущерба другому человеку или объекту.

Альтруизм (*altruism*) — способность отдавать другому человеку или делиться с ним своими вещами, временем или какими-либо предметами без очевидной личной выгоды.

Безопасная привязанность (*secure attachment*) — внутренняя рабочая модель детско-родительских отношений, при которых ребенок относится к родителю как к гаранту безопасности и с готовностью принимает от него поддержку и утешение после разлуки с ним, в ситуации испуга и в других стрессовых ситуациях.

Взаимная дружба (*reciprocal friendship*) — такие взаимоотношения, в которых каждый из участников общения называет своего партнера другом; также является характеристикой дружеских отношений детей школьного возраста, когда дружба основывается на взаимном доверии.

Внутренняя рабочая модель (*internal working model*) — когнитивная структура, примененная к социальным взаимоотношениям, для которой ранние взаимодействия, например ожидание поддержки или любви, доверие и др., могут служить шаблоном, образцом отношений.

Индивидуация (*individuation*) — используемое некоторыми теоретиками обозначение процесса психологического, социального и физического отделения от родителей в юношеском возрасте.

Клика (*clique*) — согласно Данфи, это группа из 4 или 6 человек с выраженными эмоциональными связями и высоким уровнем групповой сплоченности и лояльности; последнее время используется исследователями для описания группы, которую человек выбирает на основании своих дружеских симпатий, в отличие от группы, образованной по принципу взаимного уважения.

Компания (*crowd*) — согласно Данфи, это группа, более многочисленная и открытая, чем клика. Обычно состоит из нескольких клик, объединенных вместе; определяется современными исследователями как группа, основанная на взаимном уважении ее членов. Распространена в подростковой субкультуре и часто имеет социально значимые характеристики (например, «умники», «приколисты», «наркоманы»).

Корректируемое целью партнерство (*goal-corrected partnership*) — термин используется Боулби для описания привязанности, свойственной диаде ребенок—родитель в дошкольном периоде, в которой оба партнера посредством коммуникации договариваются о способе и частоте контактов друг с другом.

Косвенная агрессия (*relational aggression*) — форма агрессии, выражаемая в распространении жестоких сплетен или в открытом выражении презрения, целью

которой является нарушение равноправия общения или нанесение удара по самооценке другого человека путем подвергания его остракизму или угрозы подвергания остракизму.

Небезопасная привязанность (*insecure attachment*) — внутренняя рабочая модель взаимоотношений, при которой ребенок не рассматривает своих родителей в качестве гарантов безопасности и не обращается к ним за утешением, если расстроен. Данная модель включает три подтипа привязанности: амбивалентную, избегающую и дезорганизованную/дезориентированную.

Отвергаемый ребенок (*rejected children*) — непопулярный ребенок, которого другие дети не игнорируют полностью, но явно избегают и не выбирают в качестве друга или партнера по играм.

Параллельная игра (*parallel play*) — вид игры, которую можно наблюдать у младенцев. Два ребенка играют рядом, но не друг с другом.

Пренебрегаемый ребенок (*neglected children*) — ребенок, который не пользуется популярностью в группе сверстников, он не отвергается детьми полностью и в определенном смысле даже симпатичен им, но редко выбирается в качестве друга.

Привязанность (*attachment*) — центральный и самый интенсивный подтип эмоциональной связи, когда присутствие партнера вызывает особое чувство безопасности. Является характеристикой связи ребенка с родителями.

Просоциальное поведение (*prosocial behavior*) — см. альтруизм.

Процедура незнакомой ситуации (*Strange Situation*) — серии эпизодов, которые использовали Мэри Айнсворт и другие исследователи для изучения привязанности. За поведением ребенка наблюдают в ситуациях, когда он находится с мамой, с незнакомым человеком, в одиночестве и затем снова вместе с мамой.

Эмоциональная связь (*affection bond*) — «относительно длительная связь, в которой партнер воспринимается как неповторимая индивидуальность, не заменимая никем другим» (Ainsworth, 1989, p. 711).

Размышление о взаимоотношениях: формирование социального познания

Задумайтесь на минуту о тех разговорах, которые вы ведете со своими друзьями. Вы наверняка узнаете следующие суждения: «Я думал, что Джек был моим другом, но теперь оказалось, что на самом деле я не могу ему доверять» или «Я пытался понять Джейн — иногда она застенчива, а иногда она душа компании» или «Многие люди считают, что я действительно такой уверенный человек, каким кажусь внешне, но мои друзья знают, какой на самом деле я неуверенный».

Все эти высказывания отражают явление, которое психологи называют **социальным познанием** — размышление о людях, о том, что они делают и что должны делать, как они себя чувствуют. Если вы похожи на меня (а я полагаю, что похожи), тогда вы также тратите много времени и энергии, анализируя людей, пытаетесь понять их, предсказать, как поступят ваши друзья, партнер или коллеги. Без сомнения, знания о людях и взаимоотношениях более важны в нашей повседневной жизни, чем абстрактные знания или размышления, о которых я говорила в главах 6 и 7. Откуда эти социальные знания появляются? Как меняются со временем размышления детей о людях, взаимоотношениях, о том, что правильно или неправильно?

Эти вопросы появляются в этой книге не в первый раз. В ходе описания я уже касалась многих граней социального познания. Способность младенца узнавать людей и использовать выражение лица и прочий язык тела для социального соотнесения — один из видов социального познания, так же как и растущее понимание эмоций других людей и формирование теории образа мысли других людей в дошкольном периоде. Можно также считать «внутреннюю рабочую модель» привязанности видом социального познания, так же как и Я-схему ребенка. Все, что мне сейчас необходимо, так это соединить эти различные нити вместе и описать некоторые из наиболее общих представлений о социальном познании, появившиеся за последние десятилетия. В процессе описания я надеюсь навести ряд мостов между отдельными дискуссиями о мышлении и социальных взаимоотношениях.

Некоторые общие принципы и темы

Один из способов рассмотрения социального познания — это приложение общих когнитивных процессов или навыков к людям или взаимоотношениям. В главе 6 я говорила о всех изменениях мышления детей от младенческого до подросткового возраста. Мы могли бы предположить, что в любом возрасте ребенок применяет эти

фундаментальные способы мышления к его взаимоотношениям, а также к объектам. С этой точки зрения, понимание ребенком себя и других людей, а также социальных взаимоотношений основывается на его общем уровне когнитивного развития, например на его способности предвидеть (Selman, 1980).

Этот подход имеет сильную интуитивную привлекательность. В конце концов, как указывает Джон Флавелл (Flavell, 1985), одна и та же голова думает, когда ребенок работает над проблемой разговора и когда он пытается понять людей. Более того, когда мы дойдем до экспериментальных данных, вы очень четко увидите, что здесь задействованы многие из тех же самых принципов, которые применимы к общему когнитивному развитию, например:

- *От внешних признаков к внутренним.* Маленькие дети уделяют внимание внешним признакам вещей, тому, как вещи выглядят; старшие дети ищут принципы и причины.
- *От наблюдения к выводу.* Маленькие дети сначала строят выводы только на том, что они могут видеть или чувствовать; позже они строят вывод о том, что должно быть или могло бы быть.
- *От установленного к осознанному.* «Правила» маленьких детей четко установлены и фиксированы (например, полоролевые правила); в подростковом возрасте правила начинают осознаваться и пересматриваться.
- *От точки зрения наблюдателя к общему представлению.* Со временем дети становятся менее эгоцентричными, т. е. менее связанными своими индивидуальными представлениями. Они уже способны построить модель того или иного достоверно объективного опыта или процесса.

Все эти разнообразные изменения описывают появление у детей социального познания, так же как описывают развитие размышлений об объектах. Но размышления о людях или взаимоотношениях также имеют особые черты, которые отличают его от размышления о физических объектах.

Одно из очевидных различий состоит в том, что люди в отличие от камней или стакана с водой совершают *намеренные* поступки. В частности, люди часто пытаются скрыть информацию о себе, поэтому способность «считывать» сигналы других людей является одним из ключевых социально-когнитивных навыков. Более того, в отличие от взаимоотношений с объектами отношения с людьми взаимны. Куклы, кубики или велосипед ничего не скажут в ответ, не разозлятся или неотреагируют неожиданным образом, но люди поступают всеми перечисленными способами. На пути понимания отношений дети должны многое узнать о мотивах и чувствах других людей, для того чтобы предсказать те или иные реакции.

Вопрос для размышления

Подумайте немного о том, как вам удастся догадаться о скрываемых кем-то чувствах. Какие подсказки вы используете? Насколько вы можете быть уверены в своих интерпретациях?

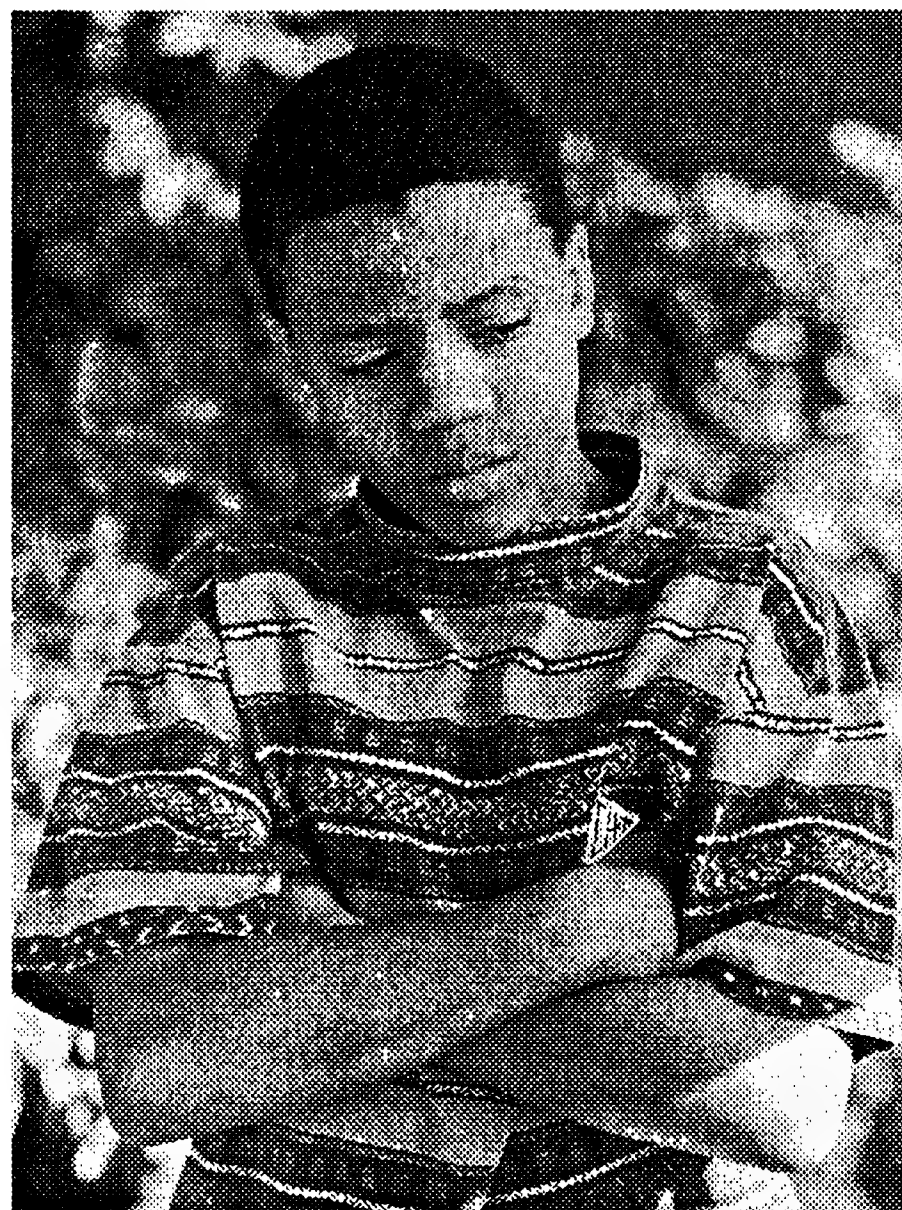
Детям приходится осваивать специальные правила, касающиеся форм социальных взаимоотношений, например правила вежливости, правила ведения разговора, правила иерархии власти или доминирования, т. е. все формы социальных *сценариев* (Schank & Abelson, 1977). Я уже ранее упоминала этот термин. Опыт, предоставляемый такими сценариями, позволяет детям формировать определенные ожидания относительно

поведения людей в той или иной обстановке. Более того, эти сценарии меняются с возрастом не только вследствие изменения когнитивных навыков детей, но также вследствие того, что меняется социальное окружение детей. Ярким примером этого служат те изменения, которые несет с собой начало обучения в школе. Сценарий, связанный с ролью «ученик», отличается от сценария роли «маленький ребенок». Уроки в классе более жестко организованы, требования к послушанию выше, становится больше упражнений и материала для запоминания, чем было обычно принято дома или даже в детском саду. Школьный сценарий меняется, когда подросток переходит в средние классы, и затем еще раз с переходом в старшие классы.

Я надеюсь, эти примеры убедительно доказывают, что развитие сложного социально-когнитивного понимания — это не просто процесс приложения базовых когнитивных процессов и стратегий к области социального взаимодействия. Ребенок должен прийти к пониманию *различий* между социальными отношениями и взаимоотношениями с физическим миром и должен освоить специальные правила и стратегии. Предлагаю начать с описания растущей способности ребенка понимать чувства других людей.

Понимание чувств других людей

Представьте, что вы находитесь в классе и ваш учитель раздает проверенные контрольные работы за полугодие. Ученик справа от вас, посмотрев на свою работу, поднимает голову и широко улыбается. Ученик слева продолжает сидеть, склонившись над своей работой, и, когда он слегка качает головой, уголки его рта опускаются. Третий ученик рядом с вами тяжело вздыхает, принимает более расслабленную позу, но не улыбается. Вы легко догадаетесь, что первый получил хорошую оценку



Ребенок дошкольного возраста безошибочно сказал бы, что этот мальчик «грустный». Подросток обычно понимает, что эмоции могут быть более сложными, например, печаль, смешанная с гневом на самого себя, или печаль и облегчение, или другие формы амбивалентности

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Метод повышения эмоциональной компетенции детей

Если способность считывать эмоции других и регулировать выражение своих собственных эмоций является важным навыком, необходимым для того, чтобы ребенок устанавливал и поддерживал социальные отношения, тогда обучение детей расширению эмоциональной состоятельности должно принести пользу. Именно на этой предпосылке основана программа формирования альтернативных стратегий мышления (Promoting Alternative Thinking Strategies — *PATHS*) (Greenberg, 1997; Greenberg et al., 1995).

Программа *PATHS* состоит из 60 занятий, которые специально разработаны для расширения знаний детей начальной школы об эмоциях и понимании эмоций. Дети обучаются называть свои собственные чувства и осваивают техники контроля их выражения. Например, с помощью учителя они учатся использовать «Плакат контрольных сигналов», на котором нарисован красный сигнал «Остановись и успокойся», желтый сигнал «Замедли шаг и подумай» и зеленый сигнал «Иди и действуй по плану». Внизу находится инструкция «Оцени, как работал план».

Гринберг и его коллеги (Greenberg et al., 1995) обнаружили, что дети, участвовавшие в этих занятиях, действительно многое узнали о том, как понимать, обозначать и читать свои эмоции и эмоции других людей. Более того, группа исследователей сделала еще один шаг вперед, применив программу вмешательства *PATHS* в группе младших учащихся начальных классов, у которых уже было отмечено выраженное агрессивное поведение или нарушения поведения (McMahon, 1997). Исследователи для своей программы «Скоростной проект» выделили почти 900 таких детей из 395 классов 4 городов Соединенных Штатов. Для половины этих детей были разработана специальная программа вмешательства, направленная на изменение поведения ребенка и его окружения на всех возможных уровнях, включая использование программы *PATHS* в классе, где учится ребенок. Первичные итоги показывают, что через 3 года результаты такого вмешательства продолжают работать. Дети из экспериментальной группы более успешно распознают свои эмоции, они более компетентны в социальных взаимоотношениях, при этом сверстники отмечают, что они стали менее агрессивными. Эти дети реже включаются в специальные программы реабилитации по сравнению с агрессивными детьми, не участвовавшими в программе «Скоростной проект» (Coie, 1997b; Dodge, 1997). «Скоростной проект» также включает проведение работы с родителями агрессивных детей. Родители получают специальную помощь в овладении эффективными навыками управления ребенком, при этом поощряется установление тесных контактов со школой. Первичные результаты показывают, что помощь родителям также приносит определенные результаты: через 2 года родители использовали меньше физических наказаний, применяли более адекватные и эффективные дисциплинарные воздействия. Поскольку программа «Скоростной проект» работает на нескольких уровнях, мы не можем приписывать снижение агрессии и повышение социальной компетенции детей исключительно программе *PATHS*, возможно, свою роль сыграло изменение поведения родителей. Все же этот проект доказывает наличие связи между знаниями ребенка в эмоциональной сфере и его социальной состоятельностью. Все это позволяет с оптимизмом смотреть на возможность изменения траектории развития детей с момента возникновения самых первых признаков социальной несостоятельности, в том числе выраженной агрессивности.

и счастлив, второй справился хуже, чем ожидал или надеялся, и потому подавлен, возможно, он даже чувствует вину, а третий чувствует облегчение. Как вы об этом узнали? Какие подсказки вы использовали? Возможно, вы использовали три источника информации: выражение лица, язык тела и контекст, в котором произошло событие. Поскольку вы знаете, что раздаются контрольные работы, вы готовы как к позитивной, так и негативной реакции и соответствующим образом интерпретируете язык тела. Те же самые телесные движения в другой обстановке могли бы означать что-нибудь другое.

Без сомнения, в этот процесс включены когнитивные навыки и социальная информация. Вы должны идентифицировать различные телесные сигналы, включая выражение лица; понимать различные виды эмоций и знать, что люди могут испытывать несколько эмоций одновременно; вы должны понимать социальный контекст; иметь теорию образа мысли, которая помогает вам соединить контекст с возможными чувствами другого человека. В этом случае вы нуждаетесь в базовом понимании того, что другой человек будет счастлив или печален в зависимости от результатов своей работы.

Исследования понимания детьми эмоций других людей выявляют, что дети постепенно приобретают эти различные формы знаний на возрастном промежутке примерно с одного года до подросткового возраста. Вы уже знаете из главы 5, что к 10–12 месяцам дети могут различить позитивное и негативное выражение лица и интонацию голоса. В этом возрасте они уже демонстрируют социальное отнесение. К 3 или 4 годам репертуар узнаваемых ребенком эмоций значительно расширяется и он получает начальное представление о связи между эмоциями других людей и положением, в котором они оказались, он понимает, например, что человек будет грустным, если его постигнет неудача. К 10 годам ребенок способен понимать и считывать сочетание эмоций, даже выражение амбивалентности.

Индивидуальные различия в осознании эмоций

Дэниель Гоулман в своей популярной книге «Эмоциональный интеллект» (Goleman, 1995в) подчеркивает, что не все дети (и не все взрослые) одинаково успешны в способности считывать эмоции или намерения других людей. Индивидуальные различия в этой области оказываются достаточно важными для общего социального развития и социальной компетенции ребенка. Один из примеров содержится в исследовании Кеннета Доджа, которое я коротко упоминала в главе 11 и которое демонстрирует, что непопулярные дети значительно хуже распознают побуждения других людей, чем популярные дети.

В одном из исследований Додж показывал видеозаписи детям, посещающим детский сад, а также ученикам 2-го и 4-го классов. Каждая запись содержала эпизод взаимодействия, в котором один ребенок ломал игрушку второго ребенка (Dodge et al., 1984). Видеофильмы были тщательно спланированы так, чтобы побуждения ребенка, ломающего игрушку, были различны. В некоторых эпизодах побуждение было очевидно враждебным; в других случайным; в одних неясным; в других просоциальным, например разрушение башни из кубиков, для того чтобы помочь убрать комнату. Додж обнаружил, что в каждой возрастной группе популярные дети были успешнее в понимании побуждений главного героя, пренебрегаемые и отвергаемые

дети были наименее точны. В частности, отвергаемые и пренебрегаемые дети чаще всего видели враждебное побуждение, когда его не было. Этот паттерн был обнаружен и в других исследованиях, особенно у отвергаемых детей (Dodge & Feldman, 1990; Graham & Hudley, 1994).

Кэрол Изард и ее коллеги (Isard, 1997) продемонстрировали эту связь в лонгитюдном исследовании. Исследуя группу детей из экономически неблагополучных семей, Изард установила, что те дети, которые лучше и точнее осознавали эмоции в дошкольном возрасте, демонстрировали более высокую социальную компетентность и меньше поведенческих нарушений в 1-м классе. Эта связь указывает на то, что программы вмешательства с целью улучшения базовой эмоциональной компетенции детей — их способности считывать эмоции других людей и контролировать свои собственные эмоции — могли бы принести пользу. Пример подобного вмешательства — программа *PATHS* — описан выше в тексте «Исследования показывают».

Развитие эмпатии

Для изучения развития способности ребенка считывать эмоции и сигналы других людей психологи ввели понятие эмпатии. Эмпатия содержит два элемента: понимание эмоционального статуса или состояния другого человека и принятие этого эмоционального состояния. Человек, обладающий эмпатией, переживает те же самые чувства, которые, как он считает, испытывает другой человек, или очень похожие чувства. *Симпатия* включает тот же самый процесс понимания эмоционального статуса другого, но сопровождается не принятием этих эмоций, а общим чувством печали или интереса к другому (Eisenberg et al., 1989). В общем, похоже, что с точки зрения развития эмпатия является более ранней реакцией, чем симпатия, которая у детей старшего возраста и взрослых берет свое начало из эмпатической реакции.

Самый подробный анализ развития эмпатии и симпатии предложен Мартином Хоффманом (Hoffman, 1982, 1988), который описывает четыре больших этапа, обобщенных в табл. 12.1. Первая стадия, глобальная эмпатия, является произвольной эмпатической реакцией дистресса и отмечается у младенцев. Хоффман приводит один пример:

Одиннадцатимесячная девочка, увидев, как незнакомый ребенок упал и плачет, казалось, была готова сама заплакать. Затем она положила большой пальчик в рот и прижалась головой к коленям своей мамы — она поступила бы точно так же, если бы ударилась сама (Hoffman, 1988, p. 509–510).

Вопрос для размышления

Плачете ли вы на церемонии бракосочетания и похоронах, даже когда вы недостаточно хорошо знаете участвующих в церемонии людей? Является ли это проявлением эмпатии?

Эта первичная реакция меняется уже в 12 или 18 месяцев, как только ребенок начинает четко понимать различия между собой и другими. Ребенок, начинающий ходить, все еще демонстрирует «присвоение» эмоции, но уже понимает, что дистресс испытывает другой человек, а не он сам. Тем не менее его выход из ситуации дистресса все еще эгоцентрический, например он может предложить человеку, испытывающему дистресс, мягкого медвежонка (Eisenberg & Fabes, 1998).

За годы дошкольного периода и начальной школы эмпатические реакции детей и реакции симпатии становятся все более и более тонкими, поскольку они лучше считывают эмоции других. К середине детского периода многие дети могут даже проявлять эмпатию в отношении нескольких эмоций сразу, например если они видят, как другой ребенок совершает ошибку и падает во время игры. Наблюдательный ребенок может эмпатично переживать и боль, и чувство стыда или неловкости и способен осознавать, что пострадавший может не хотеть помощи от других. В подростковом возрасте появляется еще более абстрактный уровень, когда ребенок выходит за рамки непосредственной ситуации и эмпатирует (или симпатизирует) общему положению другого человека.

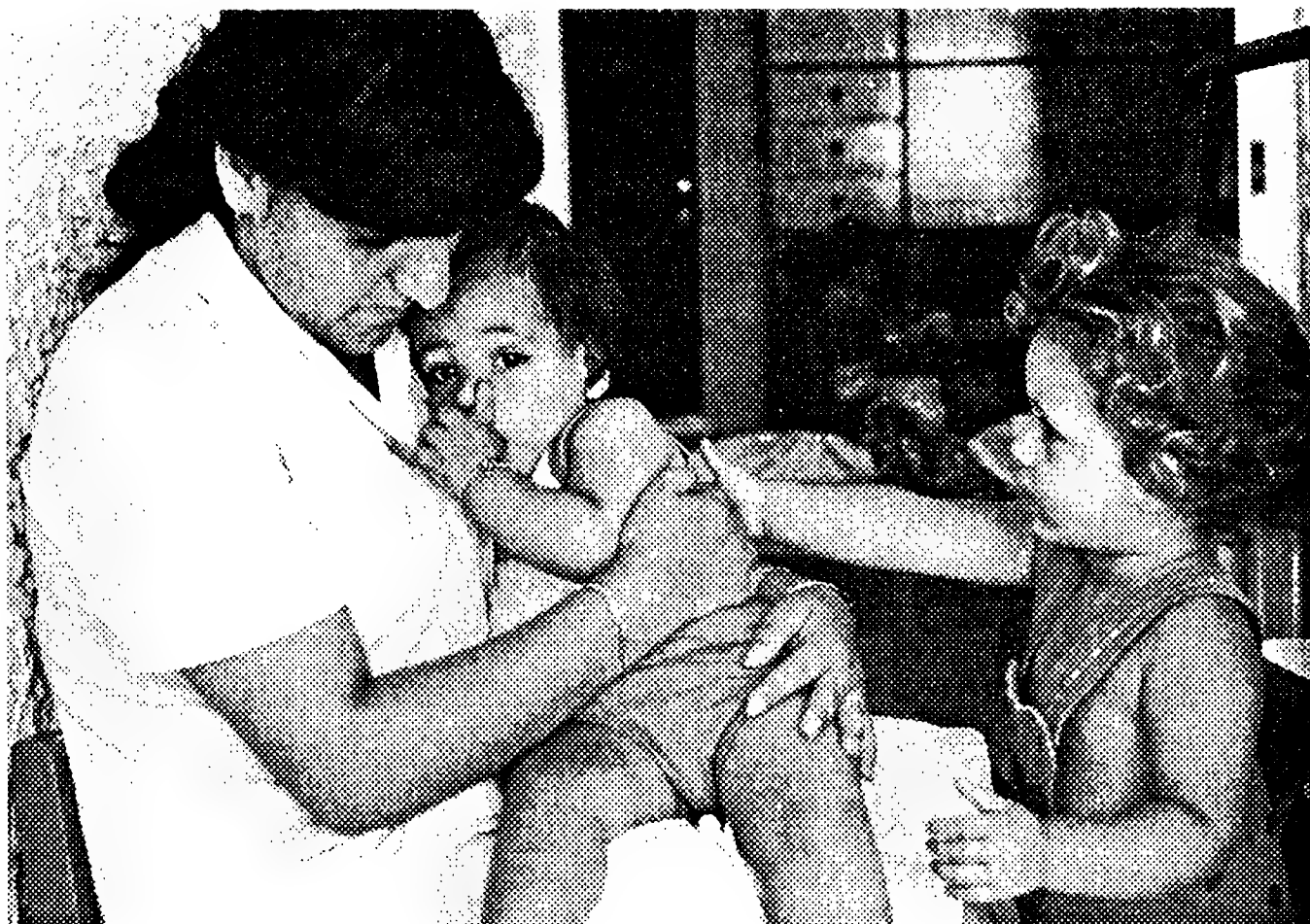
Обратите внимание на то, что оба эти шага вперед в развитии, которые я описываю — понимание эмоций других и эмпатия, — отражают несколько общих принципов, освещенных мною ранее и соответствующих изменениям, описанным Пиаже. В частности, отмечается переход от наблюдения к выводам: с возрастом эмпатическая реакция все меньше и меньше находится под влиянием непосредственной

Таблица 12.1

Стадии развития эмпатии, предложенные Хоффманом

Стадия 1: глобальная эмпатия	Отмечается на первом году жизни. Если младенец находится в присутствии кого-либо, выражающего сильную эмоцию, он может перенимать эту эмоцию, например начинает плакать, когда он слышит плач другого младенца
Стадия 2: эгоцентрическая эмпатия	Отмечается примерно в 12–18 месяцев, когда дети имеют достаточно четкое чувство отделенности своего Я. Они начинают реагировать дистрессом на дистресс другого человека и пытаются «вылечить» проблему другого, предлагая то, что, с их точки зрения, лучше всего может успокоить. Например, они могут выражать печаль, когда видят боль другого ребенка, и позвать на помощь свою маму
Стадия 3: эмпатия чувствам другого	Начинает отмечаться уже в 2 или 3 года и продолжается на протяжении начальной школы. Дети замечают чувства других людей, частично перенимают эти чувства и реагируют на дистресс другого неэгоцентрическими способами. За эти годы дети различают все более широкий (и более тонкий) диапазон эмоций
Стадия 4: эмпатия условиям жизни другого человека	В позднем детстве или подростковом возрасте некоторые дети формируют более обобщенное понимание чувств других людей и реагируют не просто на непосредственную ситуацию, но на общую ситуацию или положение другого. Поэтому молодой человек на этой стадии может испытать более выраженный дистресс в ответ на печаль другого человека, если он знает, что эта печаль хроническая, или если он знает, что общее положение этого человека особенно трагично, чем в том случае, когда он воспринимает печаль как сиюминутную проблему

(Источник: Hoffman, 1982; 1988)



Дети уже в 2 или 3 года демонстрируют такой вид эмпатической реакции на дистресс или радость других людей

эмоции, которую ребенок воспринимает по выражению лица или языку тела других людей, и гораздо больше под воздействием тех выводов, которые ребенок строит о чувствах других людей. Но это изменение не происходит мгновенно. Например, исследования, проведенные в Англии Полом Харрисом и его коллегами (Harris et al., 1981), доказывают, что до подросткового возраста молодые люди не до конца осознают, что другой человек может прятать свои эмоции или поступать в разрез с «внутренними» чувствами.

Как можно было бы ожидать, не все дети с одинаковой частотой демонстрируют эмпатические реакции. Оказывается, имеет значение некоторая биологическая предрасположенность к эмпатии, что подтверждается более высоким сходством уровней эмпатии у идентичных близнецов, чем у дизиготных (Zahn-Waxler et al., 1992b). Что же касается влияния окружающей среды, то оказывается, что многие из тех факторов, которые вносят вклад в проявление альтруистического поведения, также влияют и на эмпатические реакции детей. Например, проявление интенсивных теплых чувств у матери связано с повышенной эмпатией у детей, начинающих ходить (e. g., Strayer & Roberts, 1989). Эмпатию, подобно проявлениям доброты и альтруизма, также можно развить, если в семье обсуждаются эмоциональные проявления и последствия поступков ребенка для других людей (e. g., Miller et al., 1989). К тому же мы располагаем предварительными доказательствами того, что дети, имеющие опыт безопасной привязанности, проявляют больше эмпатии, чем дети, не имеющие такого опыта (Kestenbaum et al., 1989).

Описание других людей

Тот же самый переход от наблюдения к выводам, как и отчетливое смещение фокуса от внешних к внутренним характеристикам, отражен в исследованиях описания детьми других. На основании этих исследований можно выделить по крайней

мере три этапа. Примерно до 6 или 8 лет описания детьми других фокусируется почти исключительно на внешних особенностях, т. е. на том, как человек выглядит, где он живет, что делает. Ливесли и Бромли, проводившие исследование в Англии, представили типичное описание, данное 7-летним мальчиком:

Он очень высокий. У него темно-коричневые волосы, он ходит в нашу школу. Я не думаю, что у него есть братья или сестры. Он учится в нашем классе. Сегодня он одет в темно-оранжевый свитер, серые брюки и коричневые туфли (Livesly & Bromley, 1973, p. 213).

Вопрос для размышления

Перед тем как прочитать этот параграф до конца, сделайте письменное описание своего друга или знакомого. Затем, по мере чтения, сравните ваше описание и описания, данные другими детьми.

Когда маленькие дети используют внутренние или оценочные высказывания для описания людей, они обычно используют достаточно глобальные выражения, например *приятный* или *неприятный* и *хороший* или *плохой*. Более того, кажется, что дети не рассматривают эти качества как стойкие или общие черты характера человека, которые проявляются во всех ситуациях или в течение длительного времени (Rholes & Ruble, 1984). Другими словами, маленький ребенок еще не сформировал понятие, которое мы могли бы назвать «постоянством личности».

Начиная примерно с 7 или 8 лет одновременно с формированием у детей глобального чувства самооценки происходит существенное изменение в описании детьми других людей. Ребенок начинает больше фокусироваться на внутренних чертах характера или качествах другого человека и понимает, что эти черты характера будут проявляться во многих ситуациях (Gnepp & Chilamkurti, 1988). Дети этого возраста все еще описывают физический облик других людей, но их описания включают больше примеров или размышлений о более общих внутренних качествах. Вы сможете увидеть это изменение, если сравните описание, данное 7-летним ребенком, с этим (широко цитируемым) описанием, данным 10-летним ребенком:

Он очень неприятно пахнет и просто отвратителен. У него отсутствует чувство юмора, и он тупой. Он всегда дерется и жесток. Он совершает дурацкие поступки и очень глупый. У него коричневые волосы и жестокие глаза. Он угрюмый, и у него много сестер. Я думаю, что он самый ужасный мальчик в классе. У него хриплый голос, и он всегда грызет карандаш и ковыряется в зубах. Я считаю его мерзким (Livesley & Bromley, 1973, p. 217).

Это описание все еще содержит много внешних, физических признаков, но уже выходит за рамки конкретных, поверхностных качеств на уровень личностных качеств, каким являются, например, недостаток чувства юмора или жестокость.

В подростковом возрасте описания молодых людей начинают включать больше сравнений одной черты с другой или одного человека с другим, больше упоминаний несоответствий и исключений, больше тонких нюансов (Shantz, 1983), как в этом описании, данном 15-летним подростком:

Энди очень скромный. Он еще более застенчив, чем я, рядом с незнакомыми людьми, но очень разговорчив с теми, кого знает и любит. Кажется, что он всегда в хорошем настроении, и я никогда его не видела в плохом. Он склонен принижать достижения

других людей и никогда не хвалит себя. Похоже, что он никому не выражает свою точку зрения. Он очень вспыльчив (Livesley & Bromley, 1973, p. 221).

Я могу проиллюстрировать эти изменения менее художественно при помощи экспериментальных данных, полученных в ходе двух ранних исследований Карла Баренбойма (Barenboim, 1977, 1981). Он просил детей в возрасте от 6 до 16 лет описать двух человек. Любые описания, которые включали сравнение поведения или физических особенностей ребенка с качествами другого ребенка или с нормой, он называл **поведенческими сравнениями** (например, «Билли бежит намного быстрее, чем Джесон» или «Она лучше всех в классе рисует»). Утверждения, которые содержали внутреннюю личностную характеристику, он называл **психологическими построениями** (например, «Сара такая добрая» или «Он самый настоящий упрямый идиот!»). Те утверждения, которые содержали качества, объяснения, исключения или описания изменений в характере, он называл **структурированными отношениями** (например, «Он застенчив только с людьми, которых не знает» или «Обычно она хорошо ко мне относится, но иногда она может быть несносной»). Рисунок 12.1 показывает комбинированные экспериментальные данные из двух исследований. Как вы видите, максимум описаний из категории поведенческих сравнений отмечается примерно в 8 или 9 лет, психологических построений —

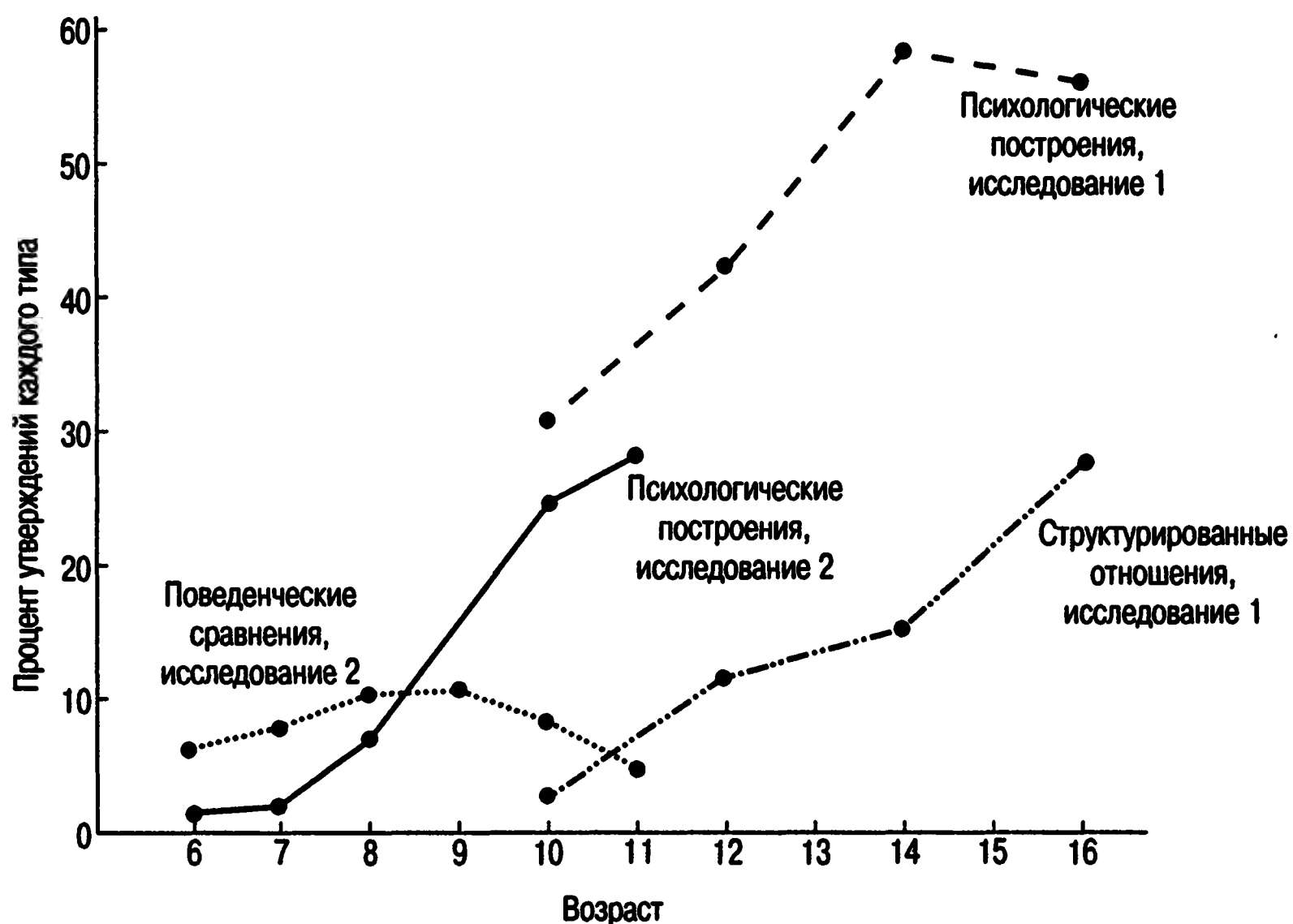


Рис. 12.1. Два исследования Баренбойма, посвященные описанию детьми других людей, показывают четкий переход к увеличению количества психологических построений. Исследование 1 включает детей в возрасте от 10 до 16 лет; исследование 2 — от 6 до 11 лет

(Источник: Barenboim, C., from Fig. 1, p.134, «The development of person perception in childhood and adolescence» from «Behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons», *Child Development*, 52 (1981), 129–144. By permission of the Society for Research in Child Development)

в 14 лет, утверждения из категории структурированных отношений не появляются до 10 лет, после чего их количество продолжает возрастать до 16 лет.

Я уверена, что многие из вас отметили сильное сходство между этой серией изменений и развитием самоописаний детей, которые я освещала в главе 10. Эта параллель иллюстрирует базовую идею Флавелла о том, что одна и та же голова думает о себе и о других.

Описание дружеских отношений

Когда мы обращаемся к представлениям детей о взаимоотношениях, мы отмечаем один и тот же паттерн вне зависимости от того, какой вид отношений мы изучаем — отношения с родителями, с другими авторитетными фигурами, с группой сверстников или с друзьями. Позвольте мне использовать описание дружеских отношений как иллюстрацию.

В главе 11 я описывала возрастные изменения, происходящие в дружеском общении, здесь я хочу поговорить о том, как ребенок понимает саму природу дружбы.

Дошкольники понимают дружбу в основном как общую активность. Если вы спросите маленького ребенка, как люди дружат, ответ, вероятно, будет такой: они «вместе играют» или проводят время рядом друг с другом (Damon, 1977, 1983; Hartup & Stevens, 1997; Selman, 1980). Дети этого возраста считают, что дружить — это значит не жадничать, а делиться игрушками или давать вещи друг другу.

Исследования Роберта Селмана и объемные исследования Томаса Берндта (Berndt, 1983, 1986) показывают, что в начальной школе в качестве центрального элемента дружбы выступает *взаимное доверие*. Друзья теперь рассматриваются как особые люди с желаемыми качествами, не просто близкие люди, но те, кто проявляет щедрость, помогает и кому можно доверять. Дети этого возраста начинают понимать, что дружба имеет параметр времени: друзья — это люди с историей взаимоотношений и общения, а не просто те, кто только что встретился или однажды участвовал в игре.

Примерно к 11 или 12 годам дети начинают говорить о близости как важном ингредиенте дружбы; к середине подросткового возраста они ожидают, что друг будет доверенным лицом, дающим поддержку и заслуживающим доверия (Hartup & Stevens, 1997). Понимание дружбы также становится глубоким и сложным. Исследование Дамона свидетельствует о том, что в позднем подростковом возрасте молодые люди понимают, что даже очень близкая дружба не может удовлетворить все потребности и что дружба не носит статичный характер: она меняется, растет или разрушается, когда меняется каждый партнер. Настоящая дружба поэтому приспосабливается к этим изменениям. В этом возрасте молодые люди говорят о дружбе следующее: «Доверие — это способность отпустить, так же как способность ждать» (Selman, 1980, p. 141).

Позвольте мне снова конкретизировать эти обобщения при помощи экспериментальных данных, на этот раз используя раннее срезовое исследование Брайана

Вопрос для размышления

Как бы вы определили, что такое друг или дружба? Что вы ожидаете от друга и не ожидаете от незнакомого человека? Что вы даете другу такого, что не дали бы незнакомому? Задумайтесь над этими вопросами.

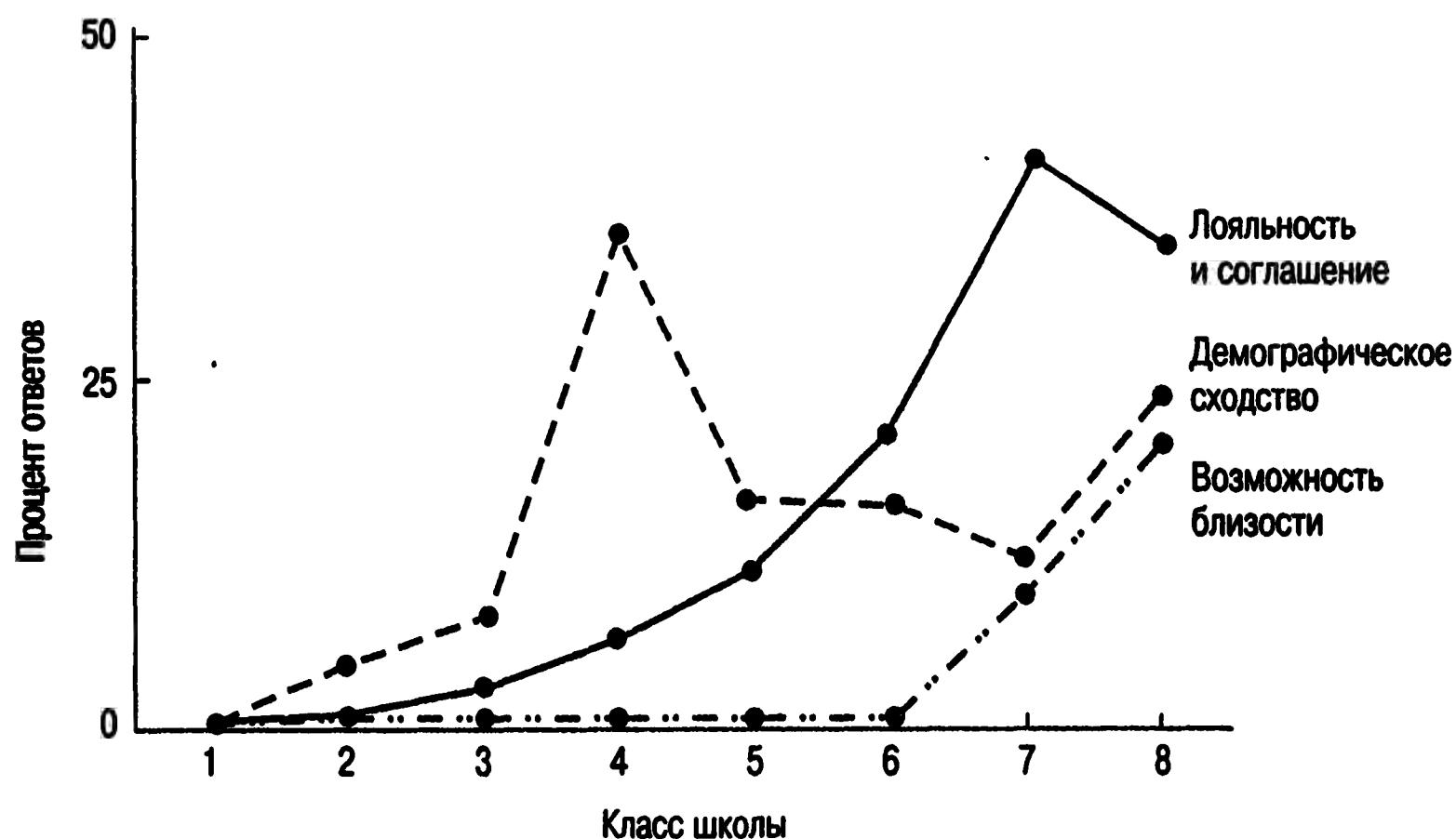


Рис. 12.2. Некоторые изменения представлений детей о дружеских отношениях становятся очевидными из данных исследования Бигелоу и Ла Гайпа

(Источник: Bigelow & La Gaipa, 1975; from Table 1, p. 858)

Бигелоу и Джона ла Гайпа (Bigelow & La Gaipa, 1975). Они попросили несколько сотен детей из Канады написать сочинение о том, что они ожидают от лучших друзей такого, чего не ждут от других знакомых. Ответы оценивались по нескольким измерениям, три из которых я представила на рис. 12.2. Вы можете видеть, что ссылки на демографическое сходство (например, «Мы живем по соседству») чаще всего отмечались у четвероклассников, тогда как количество упоминаний о лояльности и обязательствах было самым высоким у семиклассников. Ссылки на возможность близости (например, «Я могу сказать ей о себе такое, чего не могу сказать кому-либо еще») не появлялись до 7-го класса, после чего их количество значительно возросло.

Если объединить все вышесказанное, то можно сделать вывод о том, что паттерны возрастных изменений в понимании детьми самих себя, других и взаимоотношений удивительно одинаковы и меняются всеми теми способами, которые я перечислила в начале главы: от внешних к внутренним характеристикам, от наблюдения к выводам, от установленного к осознанному, от эгоцентрической точки зрения к общему представлению.

Построение моральных суждений

Другим аспектом формирования у ребенка социального познания является его понимание социальных и моральных правил. Начиная с младшей школы дети учатся различать так называемые **конвенциональные правила** и **моральные правила** (эти термины были предложены Элиотом Тьюриелом в 1983 году). Конвенциональные правила произвольны и созданы конкретной группой или культурой. Так, школьные правила, предписывающие носить форму, не бегать в холле, выходить из класса только с позволения учителя, являются конвенциональными правилами, как и

культурные правила о ношении соответствующей одежды мальчиками и девочками. К 7 или 8 годам дети начинают понимать, что эти правила произвольны и могут меняться в зависимости от окружения. Им нужно следовать в определенной обстановке, и в остальных случаях их можно не соблюдать.

Моральные правила, напротив, рассматриваются как универсальные и обязательные, отражающие базовые принципы, которые гарантируют права других. Не бегать в холле — конвенциональное правило; не бить людей — моральное правило.

Дети считают нарушение моральных правил гораздо более серьезным проступком, чем нарушение конвенциональных правил (Nucci & Nucci, 1982). Последний вид нарушения расценивается как невежливое или разрушительное деяние, но обычно не осуждается. Однако суждения детей о нарушении моральных норм более жесткие. Эти моральные суждения имеют четкие стадии развития, по мере прохождения которых дети формируют понимание того, почему с точки зрения морали, определенное поведение является правильным или ошибочным.

Стадии морального развития, предложенные Колбергом

Пиаже (Piaget, 1932) был первым, кто предложил описание формирования моральных суждений, но работа Лоренса Колберга получила более значительное влияние (Colby et al., 1983; Kohlberg, 1964, 1976, 1980, 1981). Опираясь на представления Пиаже и пересматривая их, Колберг впервые ввел практику оценивания моральных суждений, предлагая испытуемому ряд гипотетических дилемм в виде историй, каждая из которых освещает специфический моральный аспект, например ценность человеческой жизни. Дилемма Хейнца одна из самых известных.

Женщина (жительница одной из европейских стран) была почти при смерти вследствие специфического вида рака. Но было одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, которую недавно открыл фармаколог из этого же города. Процесс изготовления лекарства был дорогим, но он продавал это лекарство в 10 раз дороже его себестоимости. Он заплатил 200 долларов за радий и запросил 2000 долларов за маленькую дозу лекарства. Хейнц, муж больной женщины, обошел всех, кого знал, чтобы занять денег, но смог достать только около 1000 долларов, что составило половину цены. Он сказал фармакологу, что его жена умирает, и попросил его продать лекарство дешевле или разрешить заплатить позже. Но фармаколог сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь получить за него деньги». Поэтому Хейнц пришел в отчаяние и ворвался в дом фармаколога, чтобы украсть лекарство для своей жены (Kohlberg & Elfenbein, 1975, p. 621).

После прослушивания этой истории ребенку или молодому человеку задавали ряд вопросов: должен ли был Хейнц красть лекарство? А если бы Хейнц не любил свою жену? Изменило бы это что-нибудь? А если бы умирающий человек был незнакомым? Должен ли был Хейнц красть лекарство в любом случае?

На основе решений подобных дилемм Колберг вывел 3 основных уровня моральных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий. Уровни и стадии моральных суждений кратко описаны в табл. 12.2.

На 1-м уровне **предконвенциональной морали** суждения ребенка о том, что верно, а что неверно, основаны на авторитетных источниках, с которыми он близко общается и которые физически его сильнее, — обычно это родители. Стандарты,

которые использует ребенок для оценки правоты или неправоты, скорее внешние, чем внутренние, что согласовывается с характером описания людей, присущего данной стадии. В частности, именно результат или последствия действий определяют правоту или неправоту этих действий.

На 1-й стадии этого уровня — *ориентация на наказание и послушание* — ребенок полагается на физические последствия поступка, для того чтобы решить, правильным был этот поступок или нет. Если его наказывают, то поведение неверное; если не наказывают — верное. Он слушается взрослых, потому что они больше его и сильнее.

Таблица 12.2

Стадии морального развития, предложенные Колбергом

Уровень 1: предконвенциональная мораль	Стадия 1: ориентация на наказание и послушание. Ребенок решает, что неправильно, ориентируясь на реакцию взрослого. Послушание имеет ценность ради самого послушания, но ребенок послушен потому, что взрослые имеют превосходящую силу
	Стадия 2: индивидуализм, инструментальная цель и обмен. Ребенок соблюдает правила, когда они лежат в области его непосредственного интереса. Хорошо то, что приносит удовольствие
Уровень 2: конвенциональная мораль	Стадия 3: взаимные межличностные ожидания, взаимоотношения и межличностная конформность. Моральны те поступки, которые соответствуют ожиданиям семьи или другой значимой группы. «Быть хорошим» становится важным для получения одобрения
	Стадия 4: социальная система и совесть. Моральные поступки определяются более крупными социальными группами или обществом в целом. Каждый должен выполнять обязательства, которые принял, и следовать закону, за исключением экстремальных случаев
Уровень 3: принципиальная, или постконвенциональная, мораль	Стадия 5: социальный договор или выгода и индивидуальные права. Поведение с целью достижения «наибольшей пользы для наибольшего количества». Подросток или взрослый осознает относительность большинства ценностей и изменчивость законов, хотя правила должны соблюдаться для того, чтобы сохранить социальный порядок. Все же существуют некоторые базовые ценности, не зависящие от законов, например ценность жизни и свободы каждого человека
	Стадия 6: универсальные этические принципы. Взрослый человек формирует и следует выбранным им самим этическим принципам при определении того, что правильно. Эти этические принципы являются частью конкретной, интегрированной, тщательно продуманной и постоянно поддерживаемой системы ценностей и принципов

(Источники: After Kohlberg, 1976, and Lickona, 1978)

На 2-й стадии — *индивидуализм, инструментальная цель и обмен* — ребенок начинает совершать поступки, которые вознаграждаются, и избегать тех поступков, которые наказываются. (По этой причине стадия иногда называется позицией «наивного гедонизма».) Если что-то приносит удовлетворение или приятные чувства, то это хорошо. На этой стадии очевиден появляющийся интерес к другим людям, но только если этот интерес «выгоден» самому ребенку. Поэтому он может прийти к такому решению: «Если ты мне помогаешь, я тебе тоже помогу».

В качестве иллюстрации можно привести некоторые решения разнообразных дилемм Хейнца, предложенные детьми и подростками, принадлежащими к разным культурам. Все эти решения были бы отнесены к 2-й стадии:

Он должен украсть еду для своей жены, поскольку, если она умрет, ему придется платить за похороны, а это дорого стоит (Тайвань).

Он должен украсть лекарство, потому что «он должен защитить жизнь своей жены, чтобы ему не пришлось жить одному» (Пуэрто-Рико).

Представьте, что голодала не его жена, а лучший друг. Должен ли он украсть деньги для своего друга?

Да, потому что если когда-нибудь он сам будет голоден, его друг ему поможет (Турция). (Snarey, 1985, p. 221).

На следующем, 2-м уровне **конвенциональной морали** молодой человек переходит от суждений, основанных на внешних последствиях и личной выгоде, к суждениям, основанным на правилах и нормах группы, к которой он принадлежит, будь то семья, группа сверстников, церковь или нация. То, что выбранная группа считает правильным или хорошим, с точки зрения ребенка, тоже правильно или хорошо, и ребенок в значительной степени усваивает эти нормы.

Первая стадия 2-го уровня (стадия 3) — стадия *взаимных межличностных ожиданий, отношений и межличностной конформности* — иногда также называется стадией хороших мальчиков/девочек. Дети на этой стадии считают, что хорошим поведением является то, которое приятно другим людям. Они ценят доверие, лояльность, уважение, благодарность и поддержку взаимных отношений. Энди, мальчик, которого опрашивал Колберг и который находится на 3-й стадии морального развития, сказал:

Я пытаюсь помогать родителям, потому что они всегда помогают мне. Я пытаюсь делать все, что скажет моя мама, и я хочу сделать ей приятное. Например, она хочет, чтобы я стал врачом, и я тоже хочу, и она помогает мне этого достичь (Kolberg, 1964, p. 401).

Другой признак 3-й стадии заключается в том, что ребенок начинает строить суждения на основе намерений, а не только внешнего поведения. Если кто-либо «не хотел сделать плохо» или «не хотел так поступить», то неверный поступок расценивается как менее серьезный, чем если бы он был совершен «намеренно».

Вторая стадия уровня **конвенциональной морали** (стадия 4) показывает, что ребенок обращается к более широким социальным группам при выборе правил. Колберг назвал эту стадию *социальная система и совесть*. Суждения людей на этой стадии сосредоточены на их обязанностях, уважении авторитетов, соблюдении правил и законов. Акцент в меньшей степени ставится на удовлетворении интересов

конкретных людей (как на 3-й стадии) и в большей степени на следовании сложному набору правил. Сами правила не обсуждаются.

Переход на 3-й уровень **принципиальной морали** (называемой также **постконвенциональной моралью**) отмечен несколькими изменениями, самое важное из которых — это изменение авторитетного источника. На 1-м уровне дети рассматривают авторитет как абсолютно внешнюю силу; на 2-м уровне суждения или правила внешнего авторитета усваиваются, но не анализируются и не ставятся под вопрос; на 3-м уровне появляется новый вид личностного авторитета, когда осуществляется индивидуальный выбор и строятся индивидуальные суждения на основе самостоятельно выбранных принципов.

На 1-й стадии этого уровня (стадия 5), которую Колберг называет *ориентацией на социальный договор*, мы видим появление самостоятельно выбранных принципов. Правила, законы и предписания все еще считаются важными, поскольку они гарантируют справедливость и рассматриваются как логическая необходимость для функционирования общества. Однако на этой стадии развития люди уже понимают, что иногда правила, законы и предписания необходимо игнорировать или менять. Государственная система Соединенных Штатов основана на моральных суждениях этого вида, поскольку у нас есть правила изменения законов, людям разрешено протестовать против конкретного закона и они использовали свои права, выступая, например, за гражданские права в 1960-х годах, против войны во Вьетнаме в 1960-х и 1970-х годах или против апартеида в 1980-х годах.

Вторая стадия 3-го уровня моральных суждений (стадия 6), представляет собой дальнейшее развитие этого паттерна. На этой стадии осуществляется индивидуальный поиск, а затем выбор такого образа жизни, который сочетается с основополагающим набором моральных принципов. Колберг назвал эту стадию *ориентацией на универсальные этические принципы*. Те люди, которые мыслят подобным образом, берут личностную ответственность за свои собственные действия на основе фундаментальных и универсальных принципов, к которым можно отнести, например, справедливость и изначальное уважение к каждому человеку (Kohlberg, 1978; Kohlberg et al., 1990). Энн Колби и Уильям Дамон (Colby & Damon, 1992), исследуя взрослых, мысли и поступки которых можно отнести к этому уровню, от-



К этому возрасту большинство подростков — как эта группа подростков из Венесуэлы — находятся на 3-й стадии развития моральных суждений: хорошо то, что семья или сверстники определяют как хорошее или правильное. Как вы думаете, имеет ли какую-либо связь уровень моральных суждений, который демонстрируют подростки, с их лояльностью к группе сверстников в этом же самом возрасте?

мечают, что такие люди могут обладать еще одним качеством — «открытым восприятием», т. е. желанием проверить свои представления и убеждения. Такие люди встречаются нечасто. Два известных примера — это мать Тереза и Ганди, которые посвятили свою жизнь служению людям.

При этом *очень* важно понимать, что стадия или уровень моральных суждений человека определяется не специфическим моральным выбором, а *формой суждения*, используемой для оправдания выбора. Например, выбор в пользу того, чтобы Хейнц выкрал лекарство или чтобы он не делал этого, может быть оправдан логикой на любой стадии. Я уже привела несколько примеров оправдания кражи лекарства Хейнцом на 2-й стадии; вот пример из исследования в Индии, демонстрирующий оправдание этого же самого выбора на 5-й стадии:

Что, если бы Хейнц совершил кражу, чтобы спасти домашнее животное, а не свою жену?

Если Хейнц спасет жизнь животного, его поступок будет похвальным. Правильное использование лекарства — это дать его тому, кто в нем нуждается. Конечно, существует различие — человеческая жизнь более совершенна и поэтому имеет большее значение в схеме природы, но жизнь животного тем не менее не лишена значения... (Snarey, 1985, p. 223, drawn originally from Vasudev, 1983, p. 7)

Если вы сравните этот ответ с теми ответами, которые я цитировала ранее, вы легко заметите разницу в форме суждения, притом что действие точно так же оправдывается.

Вопрос для размышления

Представьте себе общество, в котором каждый решает моральные вопросы в соответствии с 3-й стадией Колберга. Затем представьте общество, где каждый находится на 5-й стадии. Чем отличались бы эти два общества?



Колберг полагал, что есть по крайней мере несколько людей, например, мать Тереза, моральные суждения которых основаны на универсальных этических принципах

Колберг полагает, что данная последовательность моральных суждений организована универсально и иерархически. То есть каждая стадия следует за предыдущей, появляется из нее и имеет с ней внутреннюю согласованность. Движение не может осуществляться «вниз» по этой иерархической лестнице, но только «вверх» вдоль стадий, если оно вообще осуществляется. Колберг не считал, что все люди в конце концов пройдут через все 6 стадий или что каждая стадия связана с конкретным возрастом, но он настаивал на том, что порядок прохождения стадий инвариантен и универсален. Позвольте внести критическое замечание в это утверждение.

Возраст и моральные суждения. Данные самого Колберга, подтвержденные многими другими исследователями (e. g., Walker et al., 1987), демонстрируют, что предконвенциональные суждения (1-я и 2-я стадии) доминируют в начальной школе, 2-я стадия все еще отмечается в начале подросткового периода. Конвенциональные суждения (3-я и 4-я стадии) появляются, как правило, в середине подросткового возраста и остаются наиболее распространенной формой моральных суждений во взрослом возрасте. Постконвенциональные суждения (5-я и 6-я стадии) относительно редки, даже у взрослых. Например, в одном исследовании, в котором принимали участие взрослые люди в возрасте от 40 до 60 лет, только 13% находились на 5-й стадии моральных суждений (Gibson, 1990).

Позвольте мне привести два примера исследований, которые иллюстрируют эти общие возрастные тенденции. Первый, представленный на рис. 12.3, относится к лонгитюдному исследованию самого Колберга. В нем приняли участие 58 мальчиков, которые впервые были опрошены в 10-летнем возрасте и наблюдались в течение более чем 20 лет.

В табл. 12.3 представлены данные срезового исследования, проведенного Лоренсом Уолкером и его коллегами (Walker et al., 1987). Они опросили по 10 мальчиков и 10 девочек из четырех возрастных групп, в интервью также участвовали родители каждого ребенка. Обратите внимание на то, что Уолкер оценивал каждый ответ по 9-балльной шкале, а не относил ответы к 5 основным стадиям. Эта система оценивания, которая получила широкое распространение, позволяет учитывать

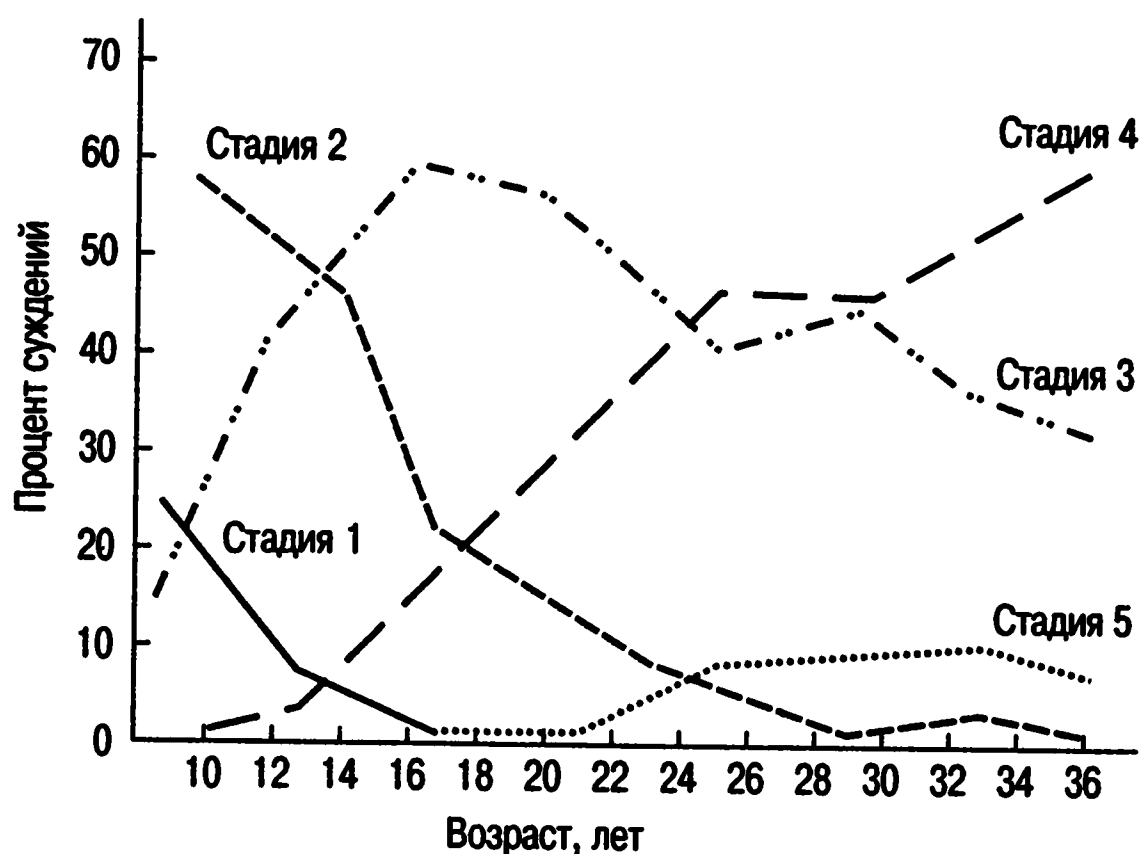


Рис. 12.3. Эти данные взяты из лонгитюдного исследования Колби и Колберга. Они опрашивали группу мальчиков каждые несколько лет по моральным дилеммам Колберга начиная с 10 лет до периода ранней взрослости. Обратите внимание на то, что постконвенциональные или принципиальные суждения встречаются довольно редко, даже во взрослом периоде

(Источник: Colby, et al., from Fig. 1, p. 46, «Longitudinal study of moral judgment», *Monographs of the society for research in child development*, 48 (1-2, Serial No. 200) (1983). By permission of the Society for Research in Child Development)

Таблица 12.3

Процентное соотношение детей и родителей, относящихся к той или иной стадии моральных суждений, предложенных Колбергом

Возраст, лет	Стадия								
	1	1–2	2	2–3	3	3–4	4	4–5	5
6 (1-й класс)	10	70	15	5	–	–	–	–	–
9 (4-й класс)	–	25	40	35	–	–	–	–	–
12 (7-й класс)	–	–	15	60	25	–	–	–	–
15 (10-й класс)	–	–	–	40	55	5	–	–	–
Родители	–	–	–	1	15	70	11	3	–

(Источник: Walker et al., from Table 1, p. 849, «Moral Stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas», *Child development*, 60 (1987), 157–160. By permission of the Society for Research in Child Development)

тот факт, что суждения большинства людей распределяются между двумя специфическими стадиями.

Результаты этих двух исследований не идентичны, но указывают на удивительно одинаковый порядок появления стадий и приблизительный возраст, в котором они преобладают. В обоих исследованиях 2-я стадия моральных суждений доминирует в возрасте 10 лет, 3-я стадия наиболее распространена примерно в 16 лет.

Последовательность стадий. Также получены достаточно веские доказательства того, что стадии следуют одна за другой в такой последовательности, которую предложил Колберг. Например, в трех долговременных лонгитюдных исследованиях подростков и молодых людей, проводимых в Соединенных Штатах (Colby et al., 1983), Израиле (Snarey et al., 1985) и Турции (Nisan & Kohlberg, 1982), изменения суждений испытуемых почти всегда происходили в гипотетическом порядке. Испытуемые не пропускали стадии, и только примерно в 5–7% случаев отмечались признаки регрессии (движение вниз по стадиям, а не вверх). Когда Уолкер (Walker, 1989) в своем исследовании еще раз протестировал испытуемых 2 года спустя, он обнаружил, что только 6% перешли на предыдущие стадии, чаще всего только на полстадии, тогда как 22% продвинулись вверх и никто не пропустил ни одной стадии. Данный уровень регрессии примерно таков, какой вы бы ожидали, учитывая несовершенство измерения стадий суждений. В целом, я соглашусь с Джеймсом Рестом (Rest, 1983), полагавшем, что доказательства «достаточно убедительны» и что моральные суждения меняются со временем в той последовательности, которую описывает Колберг.

Универсальность. Может ли эта последовательность стадий быть только феноменом западной культуры или Колберг открыл поистине универсальный процесс? До сих пор вариации дилемм Колберга были предъявлены детям или взрослым по крайней мере в 27 различных странах или субкультурах как индустриальных, так и неиндустриальных (Snarey, 1985).

Джон Снарей, который делал обзор и анализ этих многочисленных исследований, отмечает несколько пунктов в поддержку позиции Колберга: 1) восхождение вверх по стадиям моральных суждений с возрастом обнаруживается во всех исследованиях детей; 2) несколько лонгитюдных исследований содержат «поразительно сходные данные» (Snarey, 1985, p. 215); испытуемые двигаются вверх по стадияльной последовательности с редкими возвратами назад; 3) культуры отличаются по наличию высших уровней моральных суждений. В сложных городских обществах обычно самой высшей стадией является 5-я стадия, тогда как в тех культурах, которые Снарей называет «народными» обществами, самой высокой является 4-я стадия. В целом, эти данные обеспечивают достаточно серьезную поддержку универсальности стадияльной последовательности Колберга.

Моральное развитие: критика. Теория Колберга стала одной из самых плодотворных теорий возрастной психологии. Свыше 1000 исследований были посвящены изучению или проверке аспектов теории, в результате было предложено несколько конкурирующих теорий. Удивительно, насколько представления Колберга были хорошо освещены в этих многочисленных исследованиях и поправках. Оказалось, что существует четкий набор стадий в развитии моральных суждений и эти стадии универсальны.

Все же идеальной теории не бывает. Некоторые психологи в меньшей степени удовлетворены данными по универсальности стадий (Shweder et al., 1987). Также вызывает некоторое замешательство тот факт, что мышление лишь очень небольшого количества подростков или взрослых людей находится на уровне принципиальной морали (5-я и 6-я стадии). Шведер подчеркивает, что значимый диапазон вариаций занимает промежуток только между 2-й и 4-й стадиями, не являясь таким разнообразным и интересным, как полный спектр стадий.

Еще более жесткая критика звучит от тех, кто считает, что Колберг на самом деле не говорит о всех аспектах «моральных суждений». Вместо этого, как признавал сам Колберг в последних работах (Kohlberg et al., 1983), он говорит о формировании суждений, основанных на *справедливости и честности*. С тем же успехом мы могли бы изучить моральные суждения, основанные не на справедливости, а на хороших поступках или на этических принципах, например на этическом принципе интереса к другим людям или взаимоотношений с ними. Позвольте мне сделать краткий обзор двух альтернативных точек зрения.

Модель просоциальных суждений, предложенная Айзенберг

Большинство моральных дилемм Колберга ставит испытуемых в ситуации негативных поступков — воровства, наказания, нарушения законов. Немногое сообщается о тех видах суждений, которые дети используют для оправдания *просоциального поведения*. В главе 11 я говорила о том, что альтруистическое поведение отмечается у детей уже в 2–3 года; интересно, как дети объясняют и оправдывают это поведение?

Нэнси Айзенберг и ее коллеги (Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 1987, 1995a) изучили подобные вопросы, предлагая детям дилеммы, в которых собственные интересы противопоставлены возможности помочь другому человеку. Например, одна из историй повествует о том, как ребенок идет на день рождения друга. По пу-

ти он встречает другого ребенка, который упал и ударился. Если первый ребенок остановится, чтобы помочь, ему может не хватить торта и мороженого. Что он должен делать?

В ответ на эту дилемму дети дошкольного возраста чаще всего пользуются **гедоническими суждениями**, как их называла Айзенберг, при которых ребенок озабочен последствиями поступка для самого себя, а не моральными принципами. Дети этого возраста говорят подобные вещи: «Я помогу ему, потому что в следующий раз он поможет мне» или «Я ему не помогу, потому что я пропущу день рождения». Этот подход постепенно сменяется **суждениями, ориентированными на потребности**, когда ребенок выражает непосредственный интерес к потребностям другого человека, даже если потребности других вступают в конфликт с собственными желаниями и потребностями. Дети с подобными суждениями говорят следующим образом: «Он почувствовал бы себя лучше, если бы я помог». На этой стадии дети не объясняют свой выбор с точки зрения общих принципов и не отражают генерализованные ценности; они просто реагируют на потребности других.

Еще позже, обычно в подростковом возрасте, дети говорят, что совершают добрые поступки, поскольку от них этого ожидают. Этот паттерн очень напоминает моральные суждения, соответствующие 3-й стадии модели Колберга. В конце концов, в позднем подростковом возрасте, некоторые молодые люди демонстрируют сформированные, четкие, твердо усвоенные ценности, которые обуславливают их просоциальное поведение: «Я чувствую потребность помогать другим» или «Если бы все помогали друг другу, общество стало бы лучше».

Выборочные данные, полученные из лонгитюдного исследования Айзенберг, в котором принимала участие небольшая группа детей из Соединенных Штатов, приведены на рис. 12.4 и иллюстрируют переход от гедонических суждений к суждениям, ориентированным на потребности. К началу подросткового возраста гедонические суждения фактически исчезают и становятся доминирующими суждения,

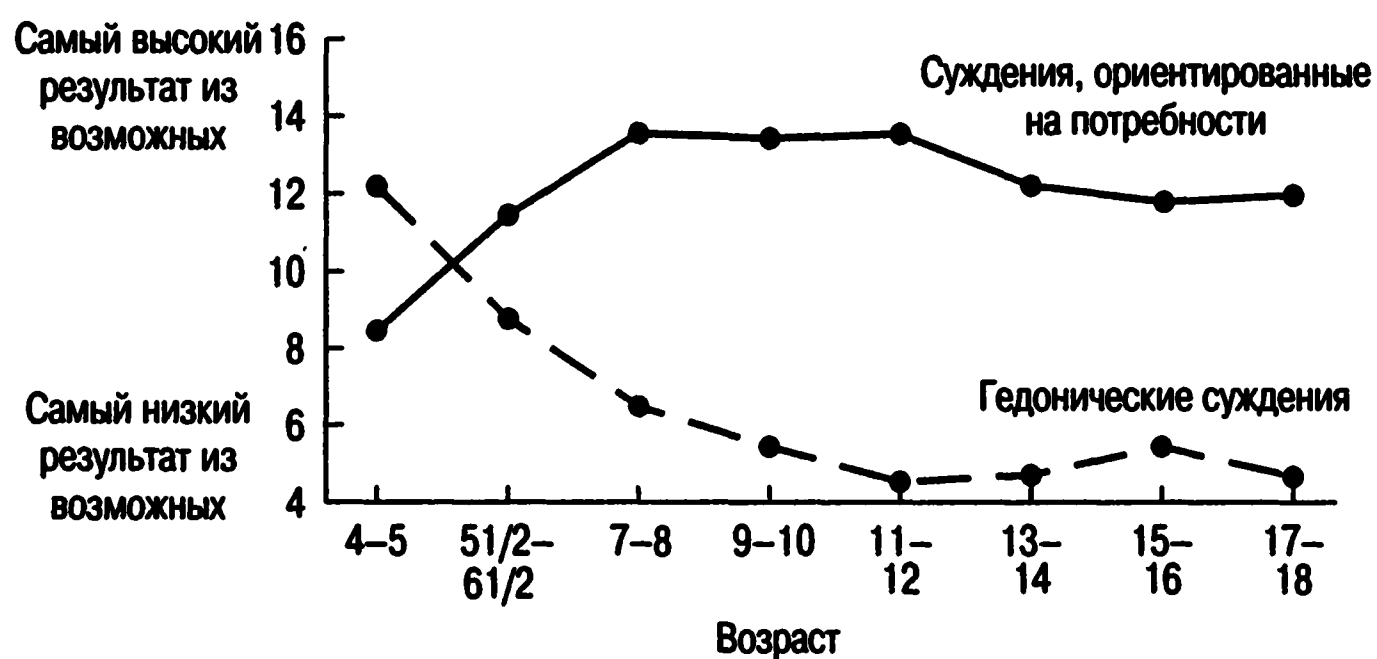


Рис. 12.4. Каждые два года Айзенберг спрашивала одну и ту же группу детей о том, как должен поступить человек, столкнувшись с определенной серией дилемм, включающей хорошие поступки, например помощь человеку, испытывающему боль. Затем она анализировала эти формы суждений, используя шкалу с минимальным значением 4 балла и максимальным — 16 баллов.

(Источник: Eisenberg et al., «Pro-social development in late adolescence», *Child development*, 66, 1985, p. 1179–1197)

ориентированные на потребности. Айзенберг отмечает, что аналогичные паттерны были обнаружены у детей в Западной Германии, Польше и Италии, но у детей начальной школы в Израиле, воспитывающихся в киббуцах, отмечается лишь незначительное количество суждений, ориентированных на потребности (Eisenberg, 1986). Действительно, в основе суждений израильских детей указанной группы чаще всего лежат усвоенные ценности, нормы и представления о гуманности человечества. Данный паттерн соответствует идеологии киббуцного движения, в котором ставится сильный акцент на принципах равноправия и общественных ценностях. Эти данные указывают на то, что, возможно, роль культуры более значительна в формировании просоциальных суждений детей, чем в формировании суждений о справедливости, хотя этот вывод может быть преждевременным.

Отмечаются очевидные параллели между последовательностью изменений в просоциальных суждениях, которую описала Айзенберг, и уровнями и стадиями моральных суждений Колберга. Дети двигаются в направлении от эгоцентричной ориентации («Правильно то, что приносит мне удовольствие») к позиции, на которой рассуждениями о справедливости и хороших поступках управляет социальное одобрение («Правильно то, что другие люди считают правильным; я должен совершать хорошие поступки, потому что другие будут меня за них хвалить»). Гораздо позже некоторые молодые люди формируют индивидуальные нормы для управления обоими видами суждений.

Однако, несмотря на эти очевидные параллели, исследователи обычно обнаруживают только умеренные корреляции между рассуждениями детей о просоциальных дилеммах, подобных дилеммам, предложенным Айзенбергом, и их рассуждениями о дилеммах справедливости и честности, предложенных Колбергом. Последовательность этапов может быть сходной, но (и это справедливо в отношении многих других паттернов развития, о которых я говорила в главе 6) суждения детей в одной области не обязательно распространяются на смежную область.

Исследования Айзенберг, а также работы других исследователей, работающих в этом направлении, помогают расширить изначальную концепцию Колберга без изменения ее фундаментальных положений. Кэрол Гиллиган, напротив, ставит под сомнение некоторые из базовых положений модели Колберга.

Модель этики помощи, предложенная Гиллиган

Кэрол Гиллиган (Gilligan, 1982; Gilligan & Wiggins, 1987) при определении характерных особенностей моральных суждений ставит акцент не на честности и справедливости, как это делает Колберг, а считает, что существуют по крайней мере две ведущие «моральные ориентации»: справедливость и помощь. Каждая имеет свое основное предназначение: не обращаться с другими несправедливо (справедливость) и не отворачиваться от нуждающегося (помощь). Мальчики и девочки знают об этих основных принципах, но Гиллиган считает, что девочки чаще поступают, ориентируясь на помощь и взаимодействие, а мальчики чаще ориентируются на честность и справедливость. Вследствие этих различий, по мысли Гиллиган, они склонны совершенно по-разному воспринимать моральные дилеммы.

Гипотеза Гиллиган не лишена смысла, если учитывать те доказательства половых различий по стилям взаимодействия и паттернам дружбы, о которых я гово-

рила в главе 1. Возможно, что девочки, больше фокусируясь на близости во взаимоотношениях, оценивают моральные дилеммы по другим критериям. Однако исследования не подтверждают того факта, что мальчики чаще используют суждения о справедливости или что девочки чаще используют суждения о помощи. Этот паттерн был выявлен в нескольких исследованиях среди взрослых (e. g., Lollis et al., 1996; Lyons, 1983), но исследования детей, подростков или учащихся колледжа обычно этого паттерна не выявляют (Jadack et al., 1995; Smetana et al., 1991; Walker, 1991). На выбор ребенком или взрослым той или иной ориентации (на помощь или на справедливость) в решении моральной дилеммы влияет не столько гендерный фактор, сколько природа самой дилеммы. Например, дилемма, связанная с межличностными отношениями, чаще всего задействует использование ориентации на помощь, тогда как дилеммы, непосредственно связанные с темами справедливости, с большей вероятностью будут обращаться к ориентации на справедливость. Возможно, что взрослые женщины скорее всего будут интерпретировать моральные дилеммы как личностные, но и мужчины, и женщины при решении моральных дилемм пользуются аргументами, относящимися и к помощи, и к справедливости (Turiel, 1998).

Например, Лоренс Уолкер оценивал решения детей моральных дилемм, используя схему справедливости Колберга и критерий ориентации на помощь Гиллиган. Он не обнаружил половых различий ни по таким гипотетическим дилеммам, как дилеммы Хейнца, ни по дилеммам из реальной жизни, предложенным самими детьми (Walker et al., 1987). Только у взрослых Уолкер действительно обнаружил различия в том направлении, которое бы ожидала Гиллиган.

Аргументы Гиллиган часто цитировались в популярной прессе, как если бы они были уже доказаны, хотя на самом деле эмпирическая основа довольно слабая. Сама Гиллиган не проводила каких-либо систематических исследований детской или взрослой ориентации на помощь. Однако, несмотря на эти недостатки, я не

Вопрос для размышления

Предположим, что Гиллиган права и взрослые женщины обычно оперируют этикой помощи, а мужчины этикой справедливости. Как вы думаете, какими могут быть последствия этого различия для отношений между мужчинами и женщинами, для мужчин и женщин, являющимися политическими лидерами или в других ситуациях?

Гиллиган считает, что эти молодые женщины с гораздо большей вероятностью пользуются «этикой помощи», чем «этикой справедливости», в качестве основы для своих моральных суждений, тогда как для мальчиков и мужчин верно обратное. Такое различие может существовать у взрослых, но исследования детей и подростков не выявляют этого паттерна



готова отклонить все основные положения ее модели прежде всего потому, что, на мой взгляд, вопросы, которые она задает, хорошо сочетаются с новейшими исследованиями по половым различиям в стиле взаимоотношений. Тот факт, что мы обычно не находим различий между мальчиками и девочками по их склонности выбирать ориентацию на помощь или справедливость, не означает, что не существует различий в представлениях, которые вносят мужчины и женщины во взаимоотношения или моральные суждения. Мне кажется, что именно в этой области нам необходимо получить гораздо больше информации.

Социальное познание и поведение

В главе 11 я говорила о социальном поведении детей; в этой главе я описываю рассуждения детей о взаимоотношениях. Какая связь между этими темами? Можно ли предсказать поведение ребенка, например, его моральный выбор, щедрый поступок или особенности его взаимоотношений, зная стадию или уровень его социального познания? И да и нет. Знание формы или уровня суждений ребенка не может указать в *точности* на то, что он будет делать в реальной социальной ситуации, но тем не менее существует значимая связь между мышлением и поведением.

Эмпатическое понимание, просоциальные суждения и поведение. Одна из возможных связей существует между эмпатией и просоциальным поведением. Данные не согласуются между собой в точности, но исследование Айзенберг показывает, что более эмпатичные или ориентированные на других дети чаще помогают другим людям в реальных ситуациях и реже демонстрируют социально разрушительное или выраженное агрессивное поведение (Eisenberg & Mussen, 1989). Например, Георг Беар и Гейл Рис (Bear & Rys, 1994) предложили четыре дилеммы Айзенберг группе учащихся 2-го и 3-го классов, которые были отобраны из 17 различных классов. Учитель в каждом классе параллельно оценивал уровень разрушительного и агрессивного поведения каждого ребенка, а также позитивные социальные навыки, включая дружелюбие по отношению к сверстникам, наличие друзей, способность справиться с неудачей, комфортно чувствовать себя в роли лидера и т. д. Беар и Рис обнаружили, что те дети, которые в основном пользовались гедоническим мышлением, были более низко оценены своими учителями по социальной компетенции, чем те дети, которые пользовались в основном мышлением, ориентированным на потребности других людей (эмпатическая логика) или более высокие уровни социальных суждений. Учителя также отмечали, что чаще всего агрессивное поведение демонстрируют «гедонические» мальчики, но не «гедонические» девочки, паттерн, который вы можете видеть на рис. 12.5. Также мальчики с гедоническим мышлением имели меньше друзей и чаще отвергались сверстниками. Беар и Рис считают, что более высокие уровни просоциальных моральных суждений помогают снижать количество агрессивных и разрушительных поступков, удерживая его на социально приемлемом уровне, таким образом помогая предотвратить отвержение сверстниками.

По наблюдениям Айзенберг, некоторые виды просоциальных суждений связаны с альтруистическим поведением ребенка. Например, исследуя группу 10-летних детей, она обнаружила, что гедоническое мышление отрицательно коррели-

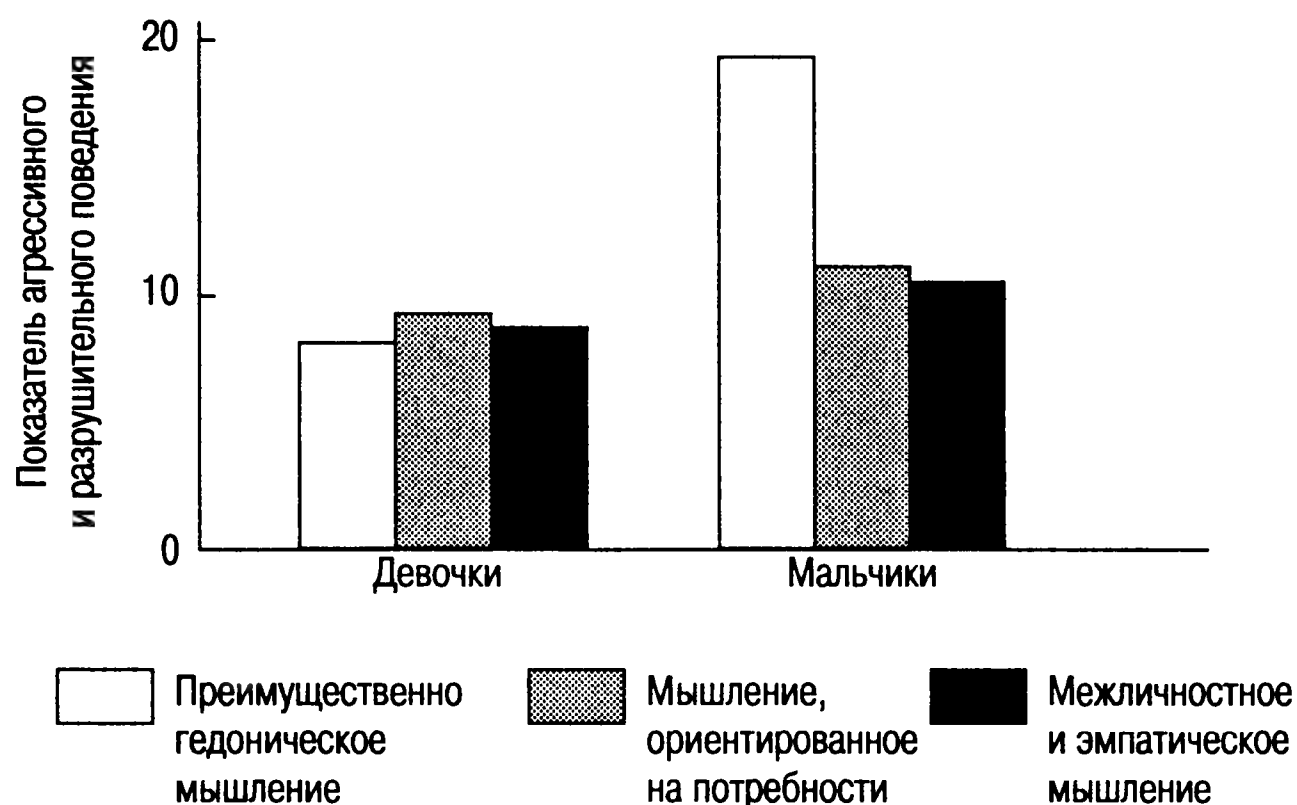


Рис. 12.5. Беар и Рис обнаружили, что среди второклассников и третьеклассников агрессивное поведение характерно для тех мальчиков, у которых преобладают гедонические моральные суждения (Источник: Bear & Rys, 1994, Table 2, p. 636)

ровало с желанием детей пожертвовать в фонд ООН помощи детям (*UNICEF*) монетки, которые они заработали за участие в исследовании (Eisenberg et al., 1987). В другом исследовании дети 4–5 лет, которые отличались высоким уровнем эмпатических реакций на дистресс других людей и пользовались просоциальными суждениями, ориентированными на потребности других, выражали искреннюю готовность помогать нуждающемуся сверстнику (Miller et al., 1996).

Понимание дружбы и дружеские отношения. Эквивалентные связи прослеживаются в исследованиях суждений о дружбе. Как правило, дети, имеющие более зрелые суждения о дружбе, реже проявляют агрессию по отношению к своим сверстникам и чаще проявляют щедрость и заботу по отношению к своим друзьям в реальном взаимодействии.

Лоренс Курдек и Донна Крайл (Kurdek & Krile, 1982), наблюдая в ходе одного из исследований за учениками 3–8-х классов, обнаружили, что те дети, которые были высоко оценены по показателю зрелости суждений о людях и дружбе, чаще устанавливали взаимные дружеские отношения, чем дети, имеющие более низкие показатели. Аналогичным образом Селман (Selman, 1980) сравнил показатели детей по параметру социальных суждений с оценками социальной компетентности и некомпетентности, данными учителями. Он обнаружил, что у детей, имеющих достаточно зрелые социальные суждения, учителя чаще отмечали более высокие уровни просоциального поведения, выражающегося, в частности, в желании помогать.

Однако, как я уже отмечала в главе 11, существует одно интересное исключение из этого паттерна: доминирующим паттерном в дружбе между мальчиками часто является соперничество, а не поддержка или взаимопомощь. Более того, Берндт (Berndt, 1983) обнаружил, что уровень соперничества или кооперации у мальчиков не связан с их уровнем социально-когнитивных суждений о дружбе или взаимопомощи. Таким образом, тогда как мы обычно обнаруживаем корреляцию между зрелостью социальных суждений ребенка и его навыками устанавливать дружеские отношения, более зрелые суждения не обязательно повышают уровень поддержки или сотрудничества в реальных дружеских парах у представителей мужского пола. Поэтому мы еще раз получаем доказательства того, что «правила дружбы»



Как вы думаете, почему именно у мальчиков соперничество является выраженной особенностью дружеских отношений, не зависящей от уровня их суждений о взаимоотношениях или моральном поведении?

отличаются у мальчиков и девочек. Этот паттерн я считаю одновременно интересным и важным.

Моральные суждения и поведение. Теория Колберга иногда критикуется на том основании, что моральное поведение детей или взрослых не всегда соответствует их суждениям. Фактически Колберг никогда не говорил, что должно быть точное соответствие.

Суждения, соответствующие 4-й стадии (конвенциональные суждения), не означают, что вы никогда не обманываете или что вы всегда будете добры к своей маме. Но все же та форма суждений, которую молодой человек обычно прилагает к моральным проблемам, должна иметь по крайней мере *некоторую* связь с поведением в реальной жизни.

Одна из таких связей, предложенных Колбергом, заключается в том, что чем выше уровень суждений, демонстрируемых молодым человеком, тем сильнее должна быть связь с поведением. Таким образом, суждения, соответствующие 4-й или 5-й стадии, с большей вероятностью должны следовать их собственным правилам или принципам, чем у детей, находящихся на более низких уровнях.

Например, Колберг и Канди (Kohlberg & Candee, 1984) исследовали студентов, принимавших участие в движении «свобода слову» в Беркли в конце 1960-х годов (движение, предшествующее протестам против вьетнамской войны). Они опроси-

ли и проверили уровень моральных суждений группы, которая участвовала в пикете вокруг здания университетской администрации, а также случайно отобранной группы из жителей студенческого городка. Среди студентов, суждения которых можно было бы отнести к 4-й или 5-й стадии и которые полагали, что, с точки зрения морали, осада справедлива, почти три четверти действительно участвовали в осаде, по сравнению только с одной четвертью тех студентов, чьи суждения соответствовали 3-й стадии по классификации Кол-

Вопрос для размышления

Как вы думаете, имеет ли влияние стадия или уровень моральных суждений на политическое поведение, например на участие человека в выборах или на его политические предпочтения? Можете ли вы сформулировать гипотезу в отношении этой связи и подумать о возможных путях ее проверки?

берга. То есть чем более высокой стадии соответствуют суждения, тем выше их корреляция с поведением.

В другом исследовании Колберг и другие исследователи поставили вопрос следующим образом: существует ли связь между стадией моральных суждений и возможностью сделать «моральный выбор», например не обманывать. В одном раннем исследовании Колберг (Kohlberg, 1975) обнаружил, что из тех студентов колледжа, чьи суждения находились на принципиальном уровне суждений (5 стадии), обманывали только 15% учащихся, если им предоставлялась такая возможность; среди студентов, находящихся на конвенциональном уровне, к обману были склонны 55% учащихся, а среди тех, кто находился на предконвенциональном уровне, — 70%.

Аналогичное доказательство получено из исследований, в которых моральные суждения агрессивных или делинквентных подростков сравниваются с суждениями сверстников, не склонных к делинквентному поведению. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что делинквентные подростки (мужского и женского пола) обладают более низкими уровнями моральных суждений, чем неделинквентные, даже когда две группы тщательно соотносятся по уровням образования, социальному классу и *IQ* (Smetana, 1990). В одном исследовании этого типа Вирджиния Грегг и ее коллеги (Gregg et al., 1994) обнаружили, что только 20% из группы заключенных в тюрьму делинквентных мужчин и женщин находились на 3-й стадии моральных суждений или выше, тогда как на этом уровне находились 59% из тщательно подобранной сравнительной группы неделинквентных испытуемых. Подобно младшим детям, склонным к агрессивному и разрушительному поведению в школе, делинквентные взрослые чаще пользуются гедоническим мышлением и находятся на 2-й стадии моральных суждений по классификации Колберга (Richards et al., 1992).

Однако, несмотря на множество доказательств связи между моральными суждениями и поведением, никто еще не обнаружил идеального соответствия. В конце концов, в исследованиях Колберга 15% представителей принципиального уровня моральных суждений действительно обманывали и четверть представителей стадии 4 и 5, которые полагали, что, с точки зрения морали, участие в пикете справедливо, так не поступали. Как говорит Колберг: «Каждый может быть принципиальным в рассуждениях и не жить в соответствии с этими принципами» (Kohlberg, 1975, p. 672).

Что еще может иметь значение, помимо уровня суждений? Джеймс Рест предлагает три элемента (Rest, 1983; Rest & Narvaez, 1991). Первый элемент — **моральная чувствительность** — осознание того, что в данную ситуацию включены некоторые моральные проблемы. Пока человек не видит моральную проблему в какой-либо конкретной ситуации, моральным суждениям нет никаких оснований оказывать воздействие на поведение человека. Склонность осознавать моральную дилемму находится под влиянием как эмпатии, так и навыка смены ролей.

Второй элемент — **моральная мотивация** — это процесс, в котором человек взвешивает конкурирующие ценности и потребности. Например, в любой данной ситуации вы можете не рассматривать конкретное действие как морально необходимое или обязательное. Или цена может быть слишком высокой. Если помощь кому-либо

не требует больших затрат времени, денег или усилий, тогда большинство детей и взрослых окажут помощь, несмотря на их общий уровень социально-когнитивных суждений. Но именно тогда, когда предполагаются затраты, например в случае с детьми в исследовании Айзенберг, которых спрашивали, хотели бы они пожертвовать часть заработанных монет, чтобы помочь другим детям, отмечается более высокая корреляция между уровнем моральных суждений и поведением. То есть можно сделать более общий вывод о том, что моральные суждения становятся фактором морального поведения только в том случае, когда что-либо в ситуации усиливает чувство морального конфликта, например когда необходимы затраты или когда человек чувствует личную ответственность.

В роли моральной мотивации часто выступают конкурирующие мотивы или этические принципы, например давление со стороны группы сверстников, самозащита или самовознаграждение. Герсон и Дамон (Gerson & Damon, 1978) четко продемонстрировали это явление в своем исследовании, в котором они просили группы из 4 детей поделить между собой 10 конфет. Конфеты были вознаграждением за работу, которую дети проделали по проекту, и некоторые члены группы работали больше, чем другие. Когда детей спрашивали отдельно о том, как нужно разделить конфеты, они обычно предлагали различные варианты справедливого вознаграждения, например «каждому — по труду». Однако когда дети сталкивались с реальной ситуацией деления конфет, некоторые из них хотели большую часть взять себе; другие следовали за групповым решением и делили конфеты поровну. Можно предположить, что в раннем подростковом возрасте, когда влияние группы сверстников особенно сильное, групповое воздействие на моральные поступки также может быть особенно сильным.

И последний элемент, предложенный Рестом, — *сила эго, или моральная устойчивость*, — ряд процессов, которые позволяют человеку придерживаться выбранного морального способа действия, несмотря на трудности или внешнее влияние. Моральное поведение человека в любой данной ситуации, согласно Ресту, является результатом действия всех этих трех факторов, дополняющих уровень моральных суждений.

Интерес Колберга к соответствию моральных суждений и нравственного поведения привел его и его коллег к сериям смелых попыток применить эту теорию к школьному образованию. Некоторые из его исследований представлены ниже в тексте «Реальный мир».

Социальное познание и общее когнитивное развитие

Перед тем как завершить обсуждение этой темы, необходимо исследовать еще одну группу связей, а именно потенциальную связь между последовательностью развития социального познания и более широкими цепочками когнитивного развития, которые я описала в главе 6. Ранее в этой главе я предложила несколько ключевых определений, характеризующих оба набора изменений, например перемещение акцента от внешних характеристик к внутренним. Какими доказательствами действительного существования этих параллелей или связей мы располагаем?

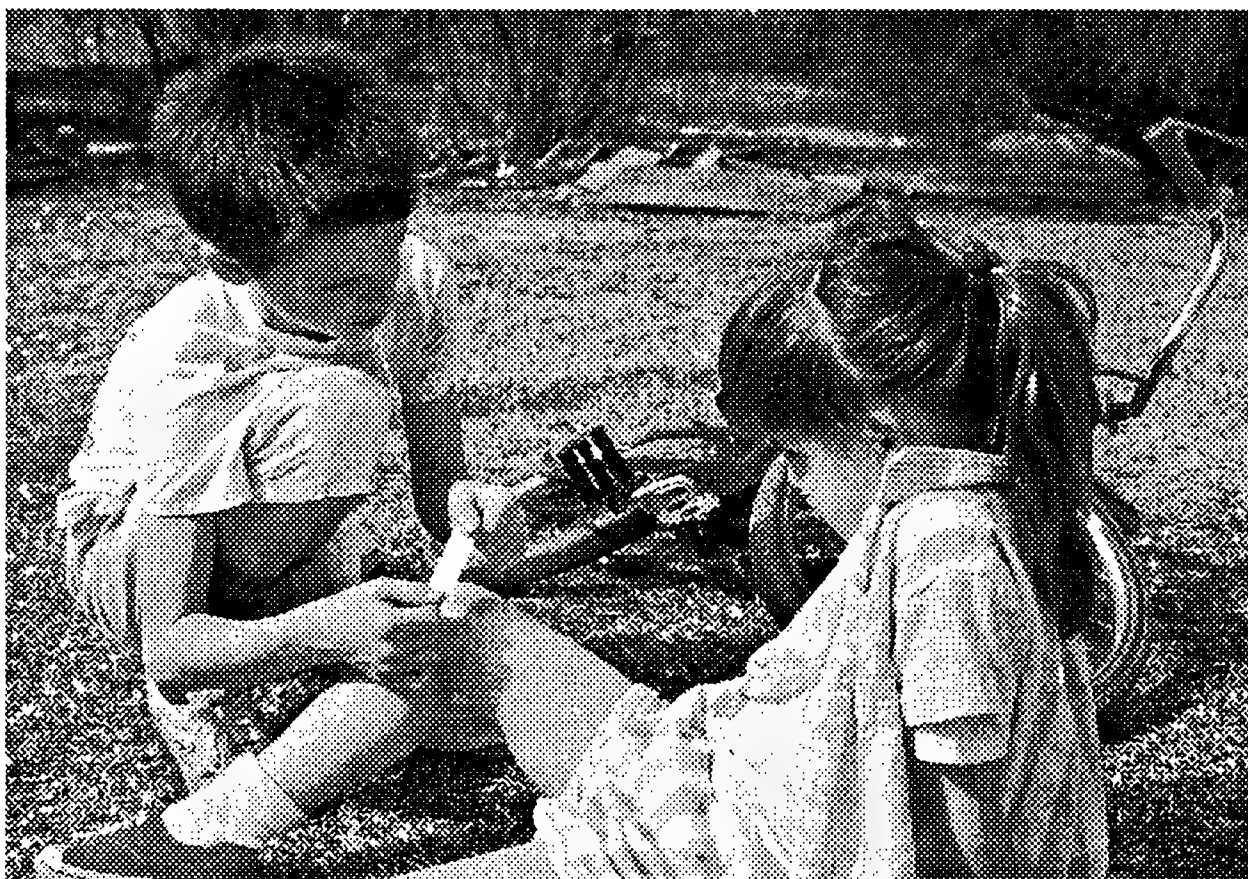
Мы знаем, что существует слабая связь IQ с уровнем социальных суждений ребенка (Shantz, 1983). Корреляции, которые варьируют в диапазоне от +0,20 до +0,40, означают, что дети с более высокими IQ обычно демонстрируют более развитые формы социальных суждений, чем дети того же самого возраста с более низким IQ .

Удивительно, но мы знаем гораздо меньше о возможных связях между общей когнитивной структурой и социально-когнитивными суждениями. Самое конкретное предложение было внесено Колбергом, который предположил, что ребенок сначала подходит к новому уровню логического мышления, затем применяет этот новый вид логики к взаимоотношениям, так же как к объектам, и только после этого применяет это мышление к моральным проблемам. Более того, Колберг полагал, что для появления конвенциональных моральных суждений необходимы (но не обязательны) по крайней мере некоторые формальные операции и некоторый взаимный учет точек зрения во взаимоотношениях. Для принципиальных суждений могут требоваться полные формальные операции и еще более абстрактное социальное понимание.

Хотя проведено недостаточное количество исследований, проверяющих эту последовательность развития, все они поддерживают гипотезу Колберга. Лоренс Уолкер (Walker, 1980) обнаружил, что в группе четвероклассников и семиклассников, которых он протестировал по всем трем измерениям (конкретные и формальные операции, социальное понимание и моральные суждения), от половины до двух третей испытуемых находились на одном уровне в различных областях, что неожиданным образом позволяет рассматривать всю систему как стадиальную. Если отмечается опережающее развитие ребенка, то последовательность этого развития всегда одинакова: он сначала формирует логическое мышление, затем более эффективное социальное понимание и затем параллельные моральные суждения.

Это исследование сообщает нам о том, что существует *определенная* согласованность в мышлении или суждениях ребенка или подростка о достаточно разных проблемах. Дети, которые еще не овладели принципом сохранения, вероятно,

Большинство детей и взрослых, например этот мальчик, с готовностью помогут другому человеку, если для этого не требуется больших личностных затрат. Но если для оказания помощи необходимы затраты, например затраты времени, если вы куда-либо спешите, тогда с большей вероятностью помощь окажут те люди, для которых характерен более высокий уровень моральных суждений



РЕАЛЬНЫЙ МИР

Применение теории Колберга в системе образования

Большая часть того, что я сказала о теории Колберга, может показаться вам достаточно абстрактной. Однако представления Колберга содержат широкие возможности для практического применения в образовании. Колберга интересовал вопрос, могут ли дети достичь более высоких стадий моральных суждений, и если да, то изменится ли их поведение в школе под влиянием такого изменения в моральных суждениях.

Из раннего исследования Элиота Туриела (Turiel, 1966) нам известно, что если в определенной ситуации привести подростку моральные аргументы, находящиеся несколько выше его уровня суждений, то это может привести к повышению уровня моральных суждений. Подростки, посещающие колледж, также демонстрируют повышение уровня моральных суждений, те же, кто оставил обучение после средней школы, обычно не демонстрируют такого повышения (Rest & Narvaez, 1991; Rest & Thoma, 1985). Поскольку рассуждения о морали и философские беседы в классе, а также за чашкой кофе (или пивом) в полуночные часы являются отличительной чертой опыта обучения в колледже для многих подростков, возможно, именно эти дискуссии — восприятие представлений других людей и другого способа мышления — способствуют позитивным изменениям.

Если это верное наблюдение, тогда что бы произошло, если бы учащимся средней школы была предоставлена регулярная возможность исследовать моральные дилеммы; повлияло бы это на них таким же образом? По-видимому, да.

Одна из программ практического применения теории Колберга включает создание специальных классных дискуссий, в которых должны обсуждаться моральные дилеммы, близкие к дилеммам Колберга. В ходе обсуждения учитель пытается смоделировать более высокие уровни суждений. Другая программа более широка и включает не только обсуждение, но также межвозрастное взаимодействие (стимулирование желания заботиться и воспитывать), тренировку эмпатии, совместные игры, добровольную работу в области обслуживания и т. п. Десятки исследований по эффективности программ подобного вида демонстрируют, что в среднем в результате применения такой программы уровень моральных суждений подростков повышался примерно на полстадии (Schaeffi et al., 1985). Самые значительные достижения обычно обнаруживаются в программах, которые фокусируются исключительно на обсуждении моральных дилемм, но программы с более широким направлением также эффективны. Программы, рассчитанные на 3–4 недели, более эффективны, чем очень короткие программы, при этом результаты выше среди учащихся старших классов, учащихся колледжа и даже взрослых, уже окончивших колледж. Среди учащихся средней школы отмечается определенное воздействие, но оно не настолько значительно. Еще более весомые результаты были достигнуты в результате применения программ, акцентированных на прямом обучении принципам моральной философии и этики (Rest & Narvaez, 1991).

не поймут, что поведение другого человека может не соответствовать его чувствам. Однако как только принцип сохранения будет усвоен, ребенок начинает распространять его на людей и взаимоотношения. Аналогично если подросток все еще использует конкретные операции, то он, скорее всего, еще не использует принципиальные моральные суждения. Однако согласованность не является автоматической. Базовое когнитивное понимание делает *возможным* продвижение в социальных и

Программы практического применения теории Колберга, разработанные для изменения морального поведения учащихся, а также их моральных суждений, легли в основу развития так называемых «коммун справедливости». Такая экспериментальная школа, обычно организованная как «школа в школе», функционирует по типу лаборатории морального образования (Higgins, 1991; Higgins et al., 1984; Kohlberg & Higgins, 1987; Kuther & Higgins-D'Alessandro, 1997; Power & Reimer, 1978; Power et al., 1989).

Колберг настаивал на том, чтобы основным принципом таких «коммун справедливости» была абсолютная демократия: каждый учитель и учащийся имеют право голоса, и общественные вопросы и проблемы необходимо обсуждать на открытом форуме. Правила обычно создаются и обсуждаются на еженедельных встречах с участием всей коммуны. Таким образом, учащиеся становятся *ответственными* за правила и друг за друга.

В экспериментальных школах, построенных на этой модели, Колберг и его коллеги обнаружили, что по мере возрастания уровня моральных суждений суждения об ответственности и заботе также становились более зрелыми. Укреплялась связь между моральными суждениями и моральным поведением. Например, воровство и другие мелкие правонарушения фактически исчезли в одной из школ после того, как учащиеся несколько раз обсудили эту проблему и пришли, причем болезненно, к решению, суть которого сводилось к тому, что воровство разрушает всю коммуну и, таким образом, вся коммуна должна нести ответственность. Например, после одного из эпизодов воровства коммуной было принято следующее решение: если украденные деньги не будут возвращены (анонимно) к назначенной дате, каждый из членов коммуны должен будет внести 15 центов, чтобы компенсировать потерю (Higgins, 1991).

Секрет воздействия «коммун справедливости» зависит от тех факторов, которые влияют на моральное поведение. В школах, работающих по этой программе, были добавлены два элемента, которые привели к формированию более высокого морального поведения: чувство личной ответственности и групповые нормы заботы об окружающих.

Эмоциональное воздействие группового давления на подростков может быть особенно значимым, если оно подкреплено воздействием более зрелых аргументов. Если вы окажетесь в меньшинстве во время обсуждения морального вопроса, то «социальное рассогласование», которое вы почувствуете, может помочь вам стать более открытыми к другим аргументам и, таким образом, изменить ваши взгляды. Конечно, в экспериментальных школах это дополнительное эмоциональное воздействие, без сомнения, является только частью процесса (Naan, 1985).

Занятия по моральному просвещению не привели к «стремительному успеху», как надеялись многие педагоги. Обычно происходит только умеренный прогресс в моральных суждениях, который может не найти отражения в моральном поведении в школе до тех пор, пока не будут прикладываться усилия по изменению общей моральной атмосферы во всей школе. Тем не менее эти программы действительно демонстрируют, что интересное и полезное практическое применение некоторых абстрактных теорий развития вполне возможно.

моральных суждениях, но не гарантирует их. Также необходим опыт взаимоотношений и моральных дилемм.

Мораль состоит в том (если вы простите игру слов), что подросток или взрослый, демонстрирующий признаки формальных операций, *не* обязательно проявит сенситивное, эмпатическое и прощающее поведение по отношению к друзьям или семье. Полезно помнить об этом для сохранения ваших взаимоотношений.

Резюме

1. Многие из принципов возрастных изменений, характеризующих общее когнитивное развитие, также описывают изменения в социальном познании, включая смещение акцента от внешних к внутренним характеристикам, от наблюдения к выводам, от установленных суждений к осозанным, пересмотренным и от частного представления к общему.
2. Социальное познание отличается от других аспектов познания тем, что ребенок должен понять, что поведением управляют намерения, что люди скрывают чувства и оперируют специальными социально определенными сценариями или правилами.
3. Дети очень рано учатся интерпретировать выражение многих базовых эмоций, но более сложные эмоции или эмоциональные сочетания могут правильно считываться только в более старшем возрасте.
4. Способность читать эмоции и намерения других людей является важным элементом в общей социальной компетенции; дети с менее развитыми навыками, с меньшими «эмоциональными познаниями» чаще отвергаются сверстниками.
5. Эмпатия — способность переживать эмоции других людей или испытывать похожие эмоции — отмечается у младенцев, но становится менее эгоцентричной и более тонкой в дошкольном периоде и начальной школе.
6. Описание детьми других переходит от акцентирования на внешних характеристиках к акцентированию на личностных чертах и к более сложному сравнительному описанию в подростковом возрасте. Параллельный сдвиг отмечается в самоописании детей.
7. В рассуждениях детей об их взаимоотношениях, например дружеских отношениях, отмечается сильный параллельный сдвиг, переход от определения друзей как людей, которые делят физическое пространство или активность, к определению, подчеркивающему доверие и, в конце концов, в подростковом возрасте, к определению, подчеркивающему близость.
8. В начальной школе дети начинают понимать различие между конвенциональными и моральными правилами.
9. Колберг описал шесть различных стадий в суждениях детей (и взрослых) о моральных правилах.
10. Эти шесть стадий делятся на три уровня. Ребенок переходит от предконвенциональной морали (предопределенной наказанием и «приятным чувством») к конвенциональной морали (предопределенной групповыми нормами или законами) и к принципиальной морали (предопределенной социальными договорами и базовыми этическими принципами).
11. Срезовые и лонгитюдные исследования показывают, что у всех испытуемых во всех изученных странах отмечаются стадии моральных суждений, появляющиеся в определенном порядке, при этом для молодых людей, в основном, характерен уровень конвенциональной морали.

12. Альтернативные модели моральных суждений включают стадии просоциальных суждений Айзенберг (суждения о том, почему правильно что-либо делать) и предложение Гиллиган о параллельном этическом принципе помощи.
13. Гипотезы Гиллиган о том, что девочки чаще, чем мальчики, опираются на этику помощи, а не справедливости в качестве основы моральных суждений, не нашли поддержку в исследованиях.
14. Уровень социального познания ребенка, по крайней мере, в определенной степени предсказывает тип социального поведения, который он будет демонстрировать. Дети с гедоническими суждениями чаще ведут себя агрессивно в классе и имеют более низкую общую социальную компетентность; дети с более высокими уровнями суждений о дружбе, имеют больше друзей и более близкие дружеские отношения.
15. Моральные суждения высокого уровня связаны с более высокой вероятностью «морального» поведения и более низкой вероятностью делинквентного поведения, хотя связь не идеальная.
16. Рест предложил три фактора, которые влияют на специфическое моральное поведение: моральная сенситивность (в частности, эмпатия), моральная мотивация и сила эго или моральная устойчивость.
17. Социально-когнитивное развитие связано с более широкой последовательностью когнитивного развития. В частности, обусловленный уровень моральных суждений требует (как необходимое, но не единственное условие), по крайней мере, минимального владения формальными операциями, а также достаточно развитых суждений о социальных взаимоотношениях.

Основные термины

Гедоническое суждение (*hedonistic reasoning*) — вид просоциального морального суждения, описанный Айзенбергом, характеризующийся тем, что ребенок ориентируется скорее на удовлетворение собственных потребностей, чем на соблюдение моральных принципов. В некоторой степени эквивалент 2-й стадии Колберга.

Конвенциональная мораль (*conventional moral*) — 2-й уровень моральных суждений, предложенный Колбергом, на котором человек в своих суждениях руководствуется групповыми ценностями и правилами.

Конвенциональные правила (*conventional rules*) — один из двух типов правил, описанных Туриелом: произвольные, социально predetermined правила, специфичные для конкретной культурной общности, субкультуры или группы людей. Примерами этих правил могут служить предупреждения типа: «не бегать в холле» или «курить разрешается только в специально отведенных местах».

Моральные нормы (*moral rules*) — один из двух типов моральных норм, предложенных Туриелом: всеобщие и обязательные нормы, отражающие основные принципы, которые гарантируют права другим людям.

Принципиальная мораль (*principled morality*) — 3-й уровень моральных суждений, предложенный Колбергом, на котором моральные суждения находятся под влиянием представлений о справедливости, личных правах и обязанностях.

Социальное познание (*social cognition*) — термин используется для описания области исследования и теории, которая изучает понимание ребенком социальных взаимоотношений.

Суждение, ориентированное на потребности (*needs-oriented reasoning*) — вид про-социального морального суждения, предложенный Айзенберг, характеризующийся тем, что ребенок ориентирован на потребности другого человека, даже если эти потребности вступают в конфликт с его собственными желаниями или нуждами.

Эмпатия (*empathy*) — по определению Хоффмана, «замещающая аффективная реакция, которая не обязательно полностью соответствует аффективному состоянию другого человека, но более соотнесена с его положением, чем со своим собственным» (Hoffman, 1984, p. 285).

ЧАСТЬ VI

И ещё о развитии...

Экология развития: ребенок в семейной системе

Шесть месяцев назад 35-летний Сэм Мак-Кензи потерял работу машиниста в результате сокращения компанией нескольких сотен рабочих. Жена Сэма, Эдит, все еще работала клерком в местном бакалейном магазине, но компенсация по сокращению Сэма подходила к концу, а он так и не смог найти другую работу. Стало трудно с деньгами. Сэм изо всех сил старался убедить себя, что такие вещи могут случиться с каждым, но чаще всего он обвинял себя и недостаток своего образования. Он думал, что именно мужская работа содержит его семью, поэтому ему нельзя полагаться на доход Эдит. За несколько месяцев он превратился в мрачного и желчного человека. Он стал много пить, плохо спать и чаще ссориться с Эдит. Дети также почувствовали перемену не только в том, что они не могли купить разные вещи, но и в общей атмосфере дома. Сэм стал жестче и часто придирался к ним, хотя иногда казалось, что ему совсем не было до них дела. Дети также заметили, что он намного реже стал их обнимать. Тринадцатилетний Дэвид начал гораздо чаще, чем прежде, дерзить в ответ и старался проводить как можно больше времени со школьными друзьями. Девятилетняя Дженифер реагировала по-другому: она стала замкнутой и подавленной и перестала проводить время со своими друзьями. К тому же оба ребенка начали гораздо чаще, чем прежде, болеть простудными и другими заболеваниями.

То, что пережили Мак-Кензи, довольно типично для семей, в которых отец теряет работу (то же самое происходит, если работу теряет мать, воспитывающая детей без мужа) (Conger et al., 1995; Crouter & McNale, 1993; McLoyd et al., 1994). Используя в качестве иллюстрации их опыт, я бы хотела обратить ваше внимание на два важных момента, которых я уже касалась в начале главы 1.

Во-первых, для понимания развития ребенка мы не должны сосредоточиваться только на ребенке и на всевозможных паттернах развития; мы должны выходить за пределы детско-родительских диад. Нам необходимо рассмотреть всю экологию развития — паттерн взаимодействия в семье и влияние более широкой культуры на семью. Потеря отцом работы оказала влияние на Дэвида и Дженифер Мак-Кензи прямым и косвенным способом, и некоторые из этих воздействий могут быть долговременными. Например, исследования семей, проводимые Глен Элдер во время Великой депрессии в 1930-х годах, показали, что у некоторых детей, чьи семьи пережили значительные материальные затруднения во время Депрессии, оставались эмоциональные шрамы даже во взрослой жизни (Elder, 1974, 1981, 1984).

Во-вторых, история Мак-Кензи иллюстрирует *систему* воздействий в ее функционировании. Потеря работы Сэмом не была только экономическим явлением.

Она повлияла на его отношения, самооценку и поведение; она отразилась на всей семейной системе, воздействуя на каждого члена семьи и каждое звено взаимоотношений.

В этой и следующей главах я хочу изучить эту более широкую психологическую и экологическую систему, в которой происходит развитие ребенка. В главе 1 я описала некоторые современные представления о семье и воздействии культуры, но позвольте мне предоставить вашему вниманию более глубокие теоретические исследования, посвященные этой теме.

Теоретические вопросы

Тридцать лет назад большинство учебников по развитию детей и книг с рекомендациями для родителей подчеркивали роль родителей в «формировании» ребенка, как если бы ребенок был куском глины. Считалось, что задача родителей состоит в *социализации* ребенка, формировании такого поведения, которое хорошо бы соответствовало ожиданиям и правилам общества. В настоящее время это представление о «лепке из глины» уступило место более сложной модели, которая чаще всего называется *системной теорией*.

Системная теория

Сторонники системной теории, например Арнольд Самерофф (Sameroff, 1995), подчеркивают, что любая система — биологическая, экономическая, физиологическая — имеет несколько ключевых качеств. Во-первых, система обладает «целостностью и структурой», другими словами, целое больше, чем сумма частей.

Целое состоит из частей и их *взаимоотношений* друг с другом. Часто приводится аналогия с мелодией, которая является чем-то гораздо большим, чем набор отдельных нот. Мелодию создает именно взаимодействие этих нот.

Вторая особенность любой системы — *адаптивность*, в точно таком же смысле, что и адаптивность когнитивной системы ребенка по Пиаже. Когда меняется любая часть системы или добавляется некий новый элемент, система будет «ассимилировать», если способна, но будет «приспосабливаться», если должна. Поэтому системы сопротивляются изменениям до тех пор, пока они способны абсорбировать новые данные или новые части в существующую структуру; когда же это становится невозможным, что происходит достаточно часто, система будет меняться. Например, когда рождается второй ребенок, родители могут пытаться придерживаться прежнего распорядка жизни, насколько возможно, но присутствие нового члена семьи в системе неизбежно заставит приспосабливаться. Это особенно характерно для тех семей, в которых новорожденный очень отличается по темпераменту от первого ребенка.

Комбинируя эти два свойства систем, можно увидеть, что любое изменение в любой части системы будет влиять на другие части. Более того, отмечаются серии обратной связи. Например, в случае с семьей Мак-Кензи дистресс Сэма привел к проявлению большего негативизма по отношению к Эдит, что ухудшило их взаимоотношения. Ухудшение супружеских отношений наряду с исходным дистрессом Сэма привели к изменению родительского поведения по отношению к детям, на что

Вопрос для размышления

Мы можем рассматривать культуры как некие системы. Поэтому, когда вы меняете один из аспектов данной культуры, это оказывает воздействие на все остальные аспекты. В качестве эксперимента представьте, что запрещены любая жестокость по телевидению, все агрессивные игры и все пистолеты. Как могло бы такое изменение отразиться на всей культурной системе?

дети также отреагировали изменениями со своей стороны. Как только система пришла в движение, изменение поведения Дэвида и Дженифер повлияли на Сэма и Эдит. Дэвид стал более агрессивен, на это Сэм отреагировал еще большей строгостью и требовательностью, что повлияло на поведение Дэвида еще более негативным образом.

Хотя фактически все психологи признали бы валидность данного системного подхода в целом, размышления над способами концептуализации различных частей системы стали первостепенной задачей. Ури Бронфенбреннер, который первым ввел понятие *экология развития*, предложил свой подход.

Экологический подход Бронфенбреннера

Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979, 1989), взгляды которого я кратко описала в главе 1, считает, что мы рассматриваем экологическую систему, в которой развивается ребенок, как ряд пластов или концентрических кругов. Центральный круг, состоящий из элементов, которые он называет *микросистемами*, включает среду, в которой ребенок получает непосредственный личностный опыт: семью, школу, дневной центр или коллектив, в котором работает подросток.

Следующий слой Бронфенбреннер называет *экзосистемой*. Он включает целый набор системных элементов, которые ребенок не переживает непосредственно, но которые влияют на него, поскольку воздействуют на одну из микросистем, в частности семью. Работа и рабочий коллектив родителей являются одним из таких элементов, другим элементом может быть общество их друзей.

И наконец, Бронфенбреннер описывает *макросистему*, включающую более широкое культурное или субкультурное окружение, в котором существуют микро- и экзосистемы. Бедность или благосостояние семьи, соседи, этническая идентичность и более широкая культура, в которой находится вся система, — все это части макросистемы.

Рисунок 13.1 представляет собой схематическое изображение этих трех пластов на примере двух гипотетических 4-летних детей из Соединенных Штатов.

Вопрос для размышления

Нарисуйте эквивалентный набор концентрических кругов и опишите экологию вашей жизни в возрасте 5 лет. Какова была макросистема, которая воздействовала на вас? Какое влияние имела экзосистема? Как вы думаете, какие более широкие культурные воздействия (макросистема) были значимыми?

Один из них принадлежит к доминирующей евроамериканской культуре, полной семье среднего класса, в которой оба родителя работают. Другой — латиноамериканский ребенок, который живет в семье рабочих с обоими родителями и бабушкой, его соседи преимущественно испаноговорящие, а мама все время проводит дома. Если вы попытаетесь представить себя внутри каждой из этих систем, вы сможете прочувствовать весь комплекс отличий между системами и способы взаимодействия всех компонентов друг с другом. Бронфенбреннер полагал, что мы не получим представления о развитии ребенка до тех пор, пока действительно не

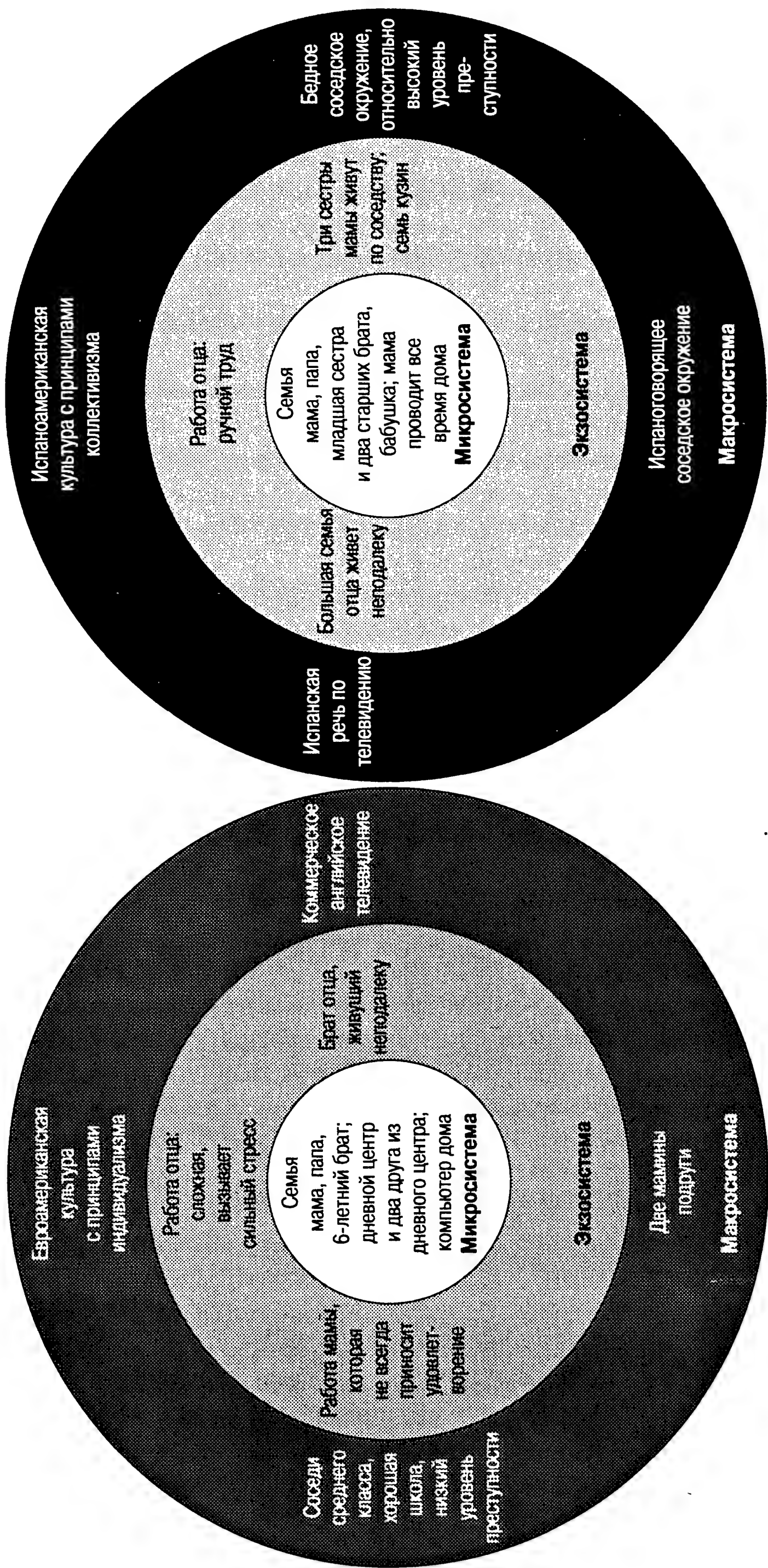


Рис. 13.1. Два гипотетических ребенка, которые воспитываются в совершенно разном экологическом окружении, выбраны в качестве иллюстрации слоев модели Бронфенбреннера. Для того чтобы осознать влияние окружающей среды на ребенка, нам необходимо изучить каждый аспект этой комплексной системы одновременно, а это — сложная задача

изучим способы взаимодействия всех элементов этой сложной системы и ее влияния на ребенка.

Я уверена, что вы осознаете, что попытка изучения развития ребенка таким способом — *чрезвычайно* трудная задача. Непросто одновременно удерживать в сознании все элементы системы, не говоря уже о попытке одновременного исследования всех компонентов. Возможно, из-за фрустрации, вызванной этими трудностями, или из-за давней традиции изучать семью и влияние культуры более линейными способами психологи продолжают исследовать только небольшие участки общей системы.

Таким образом, большая часть известной нам информации о семье и влиянии культуры на детей представлена скорее по отдельности, чем в системе. Тем не менее давайте углубимся в вопрос, используя модель Бронфенбреннера в качестве основы. В этой главе я хотела бы начать с более подробного рассмотрения самой изученной и самой влиятельной микросистемы, т. е. семьи. Я также буду рассматривать влияние экосистемы на семью. В главе 14 мы обратимся к особенностям других микросистем, напрямую влияющих на ребенка, а также к более широким воздействиям макросистемы/культуры.

Естественно, я уже неоднократно говорила о влиянии семьи на ребенка. Вы видели, как паттерны взаимодействия в семье влияют на развитие речи ребенка, его когнитивное развитие или безопасность его привязанности. Но я еще не говорила о семейной системе во всей ее сложности. Для того чтобы понять, как работает система и как она могла бы повлиять на ребенка, сначала необходимо найти способ описания возможных многочисленных паттернов взаимодействия, характерных для семьи. Затем нам нужно попытаться осознать особенности влияния на эти паттерны других внутренних и внешних факторов, в частности личности родителей, семейной структуры и опыта родителей на работе.

Характеристики семейных взаимоотношений

Те исследователи, которые напрямую сфокусировались на паттернах детско-родительских отношений, выделили несколько основных характеристик, важных для ребенка. Они включают эмоциональный фон в семье, особенности реагирования родителей на ребенка, способ осуществления контроля, а также качество и количество общения.

Эмоциональный фон в семье

Первым ключевым элементом домашнего окружения является **теплота—враждебность**. «Теплоту» трудно выявить и измерить, но интуитивно и теоретически мы знаем, что это очень важно для ребенка. Эмоционально теплый родитель заботится о ребенке, выражает свою любовь, часто или регулярно ставит потребности ребенка на первое место, демонстрирует энтузиазм по отношению к активности ребенка, чувствительно и эмпатично реагирует на его чувства (Массобу, 1980).

Различия по этому параметру имеют долговременные последствия. Психологи обнаружили, что дети в теплой и любящей семье чаще устанавливают безопасную привязанность в первые 2 года жизни; имеют более высокую самооценку; они эмпатичны и альтруистичны и острее реагируют на боль или дистресс других лю-

дей; также эти дети отличаются более высокими показателями по *IQ* в дошкольном периоде и начальной школе и лучше успевают в школе (Maccoby et al., 1980; Pettit et al., 1997a; Simons et al., 1989). Дети, растущие в теплой семейной атмосфере, реже демонстрируют высокие уровни агрессии или делинквентного поведения в позднем детском периоде или в подростковом возрасте (Maughan et al., 1995). Интенсивное проявление любви может даже защитить ребенка от негативного влияния другого неблагоприятного окружения. Исследователи, изучавшие детей и подростков, чье соседское окружение отличалось бедностью и грубостью, пришли к выводу, что единственным фактором, который наиболее ярко отличает жизнь тех, кто не стал на путь делинквентного поведения, — это интенсивная материнская любовь (Glueck & Glueck, 1972; McCord, 1982). Аналогично в современном лонгитюдном исследовании Грегори Петтит и его коллеги (Pettit, 1997a) обнаружили, что те воспитывающиеся в бедном окружении дети, чьи родители проявляют больше «родительской поддержки» (включая теплоту), реже формируют агрессивное или делинквентное поведение, чем те дети, которые растут в таких же бедных семьях, но имеют меньшую эмоциональную поддержку.

Противоположным проявлением отношений родителей к ребенку является враждебность, которая может привести к делинквентному поведению ребенка в школе и связана с более высоким риском формирования делинквентности (Melby & Conger, 1996). Когда враждебность выражается в виде физического насилия или пренебрежения, последствия могут быть еще более негативными (о них я писала в главе 4 в тексте «Исследования показывают»).

Я считаю роль теплоты в формировании безопасной привязанности ребенка к родителю одним из ключевых элементов в этом процессе. Из главы 11 вы уже знаете, что дети, имеющие безопасную привязанность, обладают более эффективными навыками взаимодействия со сверстниками, более активны в исследовании мира, более уверены в себе. Любовь и теплота увеличивают значимость сказанного родителями, поэтому дети, растущие в атмосфере теплоты, более податливы к управлению, а эффективность дисциплинарных воздействий становится гораздо выше (MacDonald, 1992).

ОТЗЫВЧИВОСТЬ

Второй ключевой элемент паттерна семейного взаимодействия — **отзывчивость** родителей к ребенку. Этим понятием я уже неоднократно пользовалась в предыдущих главах. Отзывчивые родители — это те, кто «считывают» сигналы ребенка соответствующим образом и затем адекватно реагируют на его потребности (Ainsworth & Marvin, 1995; Sroufe, 1996). Дети таких родителей демонстрируют более быстрое овладение речью, более высокие показатели *IQ* и более стремительное когнитивное развитие. Они чаще устанавливают безопасные привязанности, более уступчивы просьбам взрослых и обладают большей социальной компетентностью (e. g., Bornstein, 1989; Kochanska, 1997; van den Boom, 1994).

Методы контроля

Для детей естественно часто совершать такие поступки, которые не одобряются родителями, просить запретные вещи или не слушаться требований и приказаний родителей. С первых дней родители неизбежно сталкиваются с необходимостью

контролировать поведение ребенка и приучать его следовать основным правилам. Этот процесс имеет более популярное название — *дисциплина*. Поскольку я еще недостаточно сказала о детско-родительских отношениях, мне потребуется разбить предмет изучения на несколько элементов.

Один из таких элементов контроля — это *последовательность* требований. На этом этапе необходимо добиться того, чтобы ребенок точно знал, какие существуют правила поведения и каковы могут быть последствия непослушания (или послушания), и понимал, что он должен регулярно придерживаться этих правил. Некоторые родители ведут себя последовательно и четко; другие непредсказуемы и неточны в своих требованиях и ожиданиях. Исследования показывают, что в тех семьях, где родители последовательны и точны в своих требованиях, дети гораздо реже бывают непослушными или ведут себя вызывающе — с этим паттерном вы уже сталкивались в исследовании Джеральда Паттерсона (вспомните рис. 1.2). Точно такой же паттерн можно наблюдать в дневных центрах или дошкольных учреждениях: если за детьми ухаживают несобранные и непоследовательные в своих реакциях педагоги, то дети чаще не слушаются (Arnold et al., 1998). Последовательность в соблюдении правил не формирует маленьких роботов. Те дети, родители которых последовательны в своих требованиях, более компетентны и уверены в себе, реже отличаются выраженными нарушениями поведения, чем те дети, родители которых не придерживаются последовательности в требованиях.



Я уверена, для вас очевидно, что любовь к ребенку — важный ингредиент оптимального развития ребенка. Но иногда полезно еще раз подчеркнуть очевидное

К исследованиям, наиболее ярко иллюстрирующим этот паттерн, относится работа Лоренса Курдека и Марка Файна (Kurdek & Fine, 1994). Они измеряли уровень контроля в семье, выясняя у ребенка, верны ли следующие утверждения об их семьях или нет (по 7-балльной шкале).

Кто-либо в моей семье проверяет, сделал ли я уроки.

Обычно кто-либо в моей семье знает, где я и что я делаю.

Кто-либо в моей семье постоянно присматривает за мной.

Курдек и Файн также получили информацию о самооценке и чувстве самоэффективности каждого ребенка и объединили эту информацию в параметр «психологическая компетентность». Вы можете видеть связь между этими двумя параметрами на рис. 13.2. Более сильный контроль четко связан с более высокой психологической компетентностью.

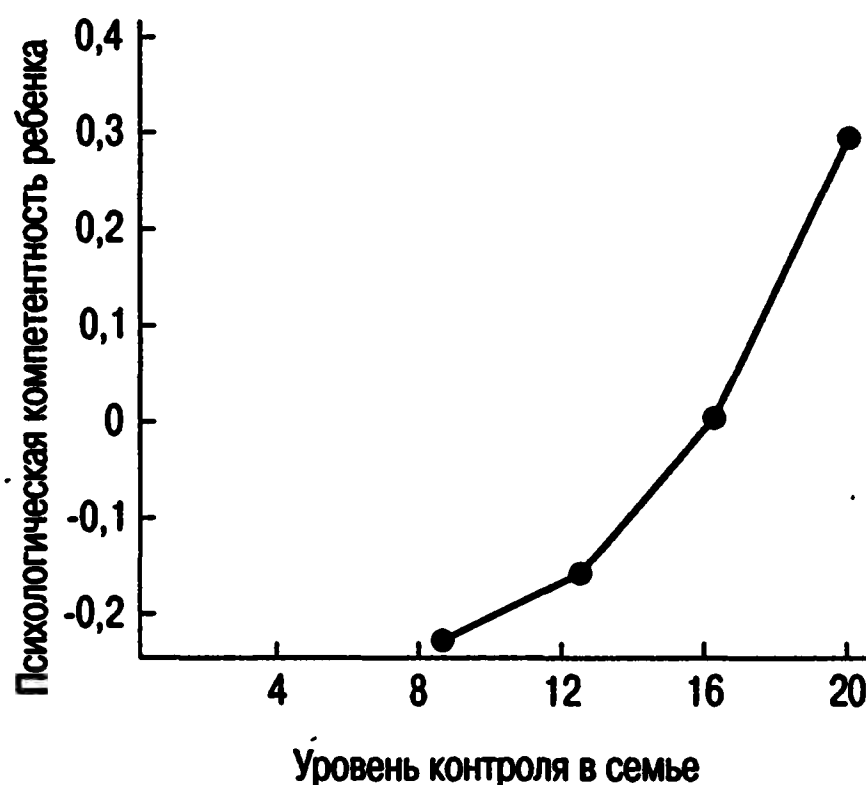
Эта связь между родительским контролем и позитивными последствиями для ребенка была установлена у афроамериканских и евроамериканских подростков. Например, Грег Мэйсон и его коллеги (Mason et al., 1996) обнаружили, что афроамериканские подростки из семей рабочего класса, родители которых были наиболее последовательными в контроле за своими детьми, весьма редко демонстрировали проблемы поведения. Один из результатов этого исследования представляется мне весьма интересным и важным: связь между последовательным родительским контролем и более низким уровнем делинквентного поведения, обнаруженная Мэйсоном в процессе исследования, была особенно очевидной в случаях, когда ребенка окружали сверстники, отличающиеся проблемным поведением.

Таким образом, родители, используя последовательные правила и надзор за активностью ребенка, могут, по крайней мере частично, противостоят негативным последствиям общения своих детей со сверстниками, нарушающими дисциплину.

Другой составляющей родительского контроля служит *уровень ожиданий* родителей в отношении поведения ребенка. Ожидают ли родители от ребенка более зрелого поведения или не считают важным ожидать слишком многого и слишком быстро? Исследования разнообразных ожиданий показывают, что в разумных пределах более высокие ожидания связаны с лучшими результатами. Те дети, родители

Рис. 13.2. Для тех учащихся средней школы, которые отмечают высокий уровень родительского контроля и надзора, также характерны более высокая самооценка и осознание самоэффективности

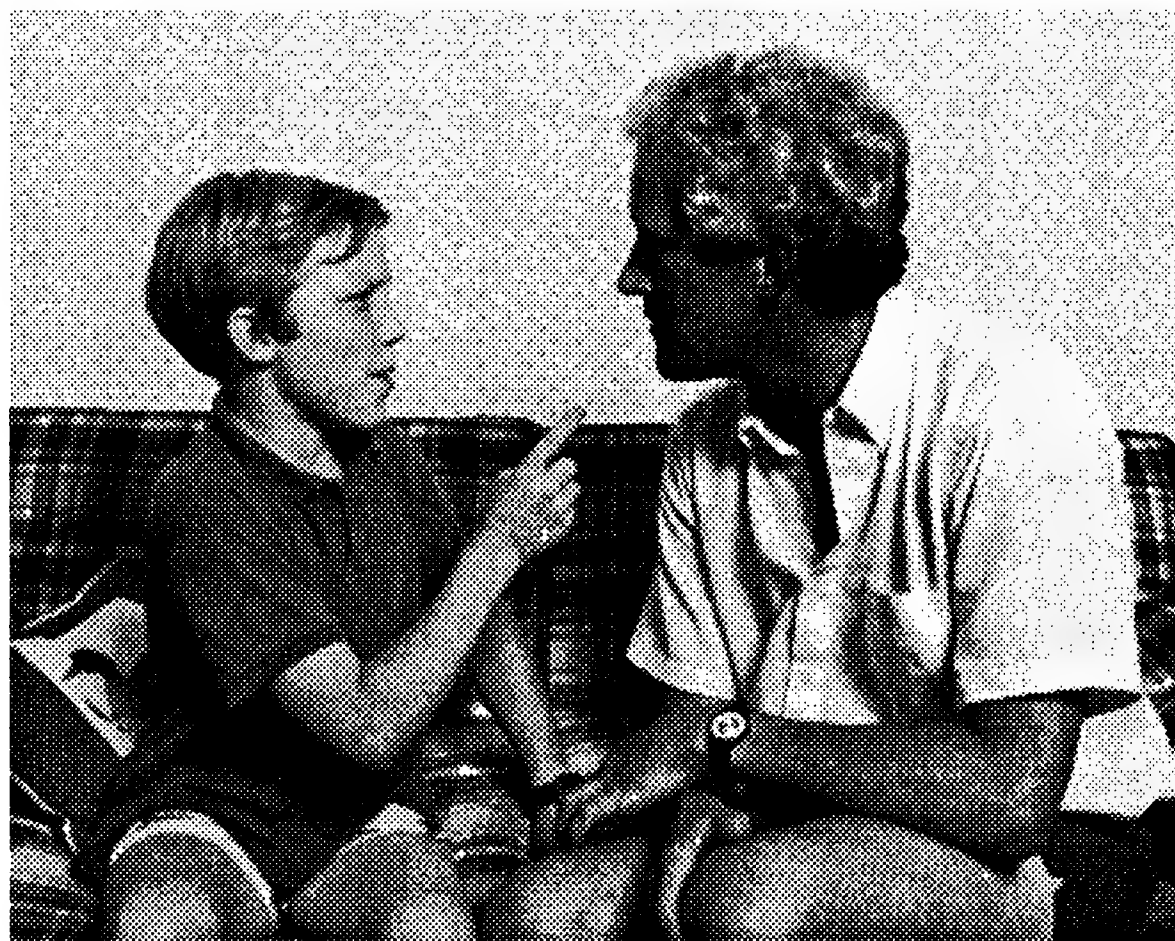
(Источник: Kurdek, L., and Fine, M., from Fig. 1, p. 1143, «Family acceptance and family control as predictors of adjustments in young adolescents», Child development, 65 (1994), 1137–1146. By permission of the Society for Research in Child Development)



которых предъявляли к ним высокие требования (ожидали от них помощи по дому или относительно зрелого поведения, соответствующего их возрасту), имели более высокую самооценку, проявляли больше щедрости и альтруизма по отношению к другим и отличались более низкими уровнями агрессии. Очевидно, ожидания могут быть слишком завышенными. Нереально и неразумно ожидать, что 2-летний ребенок будет ежедневно накрывать на стол или завязывать шнурки на ботинках. Но когда родители ожидают, что ребенок будет проявлять самостоятельность и помогать по дому, насколько это возможно для его возраста, они сформируют у ребенка чувство компетентности, которое распространится и на другие ситуации.

В конце концов, для изучения процесса родительского контроля нам необходимо осознать роль *наказаний*. Наказание — одна из форм дисциплины, один из методов обучения и контроля. Оно часто направлено на то, чтобы пресечь запрещенное поведение, например рисование на стене, драку с братом или нежелание ложиться вовремя в постель. Но наказание может также использоваться для того, чтобы попытаться подтолкнуть ребенка делать то, что он отказывается делать, например убирать свою комнату. Наказания почти неизменно включают негативные последствия для ребенка, которые могут заключаться в лишении привилегий или сладостей, в назначении дополнительных обязанностей, в запрете выходить из комнаты, порой дело доходит и до физических воздействий. Безусловно, самое противоречивое наказание — это шлепки. Поскольку это очень важный вопрос, я представила все «за» и «против» этого вида физического наказания в тексте «Реальный мир». Сейчас я хотела бы поднять ряд других вопросов об общих стратегиях наказания.

Во-первых, как говорит Джеральд Паттерсон, наказание «работает». «Если вы используете его правильно, оно вызовет резкие изменения в поведении других людей» (1975, р. 19). Однако ключевое слово здесь — *правильно*. Самые эффективные наказания, которые вызывают долговременные изменения в поведении ребенка без нежелательного или негативного побочного эффекта, — это наказания, примененные на ранних стадиях цепочки нежелательного поведения и характеризующиеся



Похоже, что отец на этой фотографии демонстрирует желание внимательно слушать своего сына, хотя мальчик злится и явно обвиняет его в чем-то

максимально низкой эмоциональной вовлеченностью и умеренной выраженностью. Если родители уберут желанную игрушку, когда ребенок *в первый раз* использует ее для того, чтобы ударить по мебели (или по голове брата), или будут регулярно сокращать небольшие привилегии, когда ребенок плохо себя ведет, то эти меры будут «работать». Очень важно, чтобы родители при этом оставались доброжелательными и последовательными. Если же родители, дождавшись, пока подросток в четвертый раз выйдет на улицу, не сообщив, куда он собирается, наконец, разразятся криком, резкими замечаниями и серьезными наказаниями, то это вряд ли приведет к эффективному результату.

Во-вторых, родителям необходимо помнить о том, что тот способ наказания, который они избрали, возвращается, подобно бумерангу. В главе 9 я писала о том, что дети обучаются не только через действия, но и посредством наблюдения, поэтому они учатся взрослым способам преодоления стресса и формам наказания. Например, если кричать на ребенка, когда он «плохо» себя ведет, то это может привести к быстрому изменению в его поведении (что, кстати, служит подкреплением крика родителей), но также увеличить вероятность того, что ребенок тоже будет кричать в ответ в других случаях.

Паттерны общения

Еще один важный параметр семейной системы — это качество общения родителей с ребенком. Похоже, что наибольшее значение при этом имеют два компонента: количество и богатство устной речи в общении с ребенком (об этом я уже говорила в главе 8) и количество слов и предложений, исходящих *от* ребенка, которые поощряются родителями. Слушать так же важно, как и говорить. При этом «слушать» — это нечто большее, чем просто периодически говорить «ага» во время речи ребенка. Необходимо дать ребенку почувствовать, что он высказывает *стоящие* мысли, что его идеи важны и их стоит учитывать в семейных решениях.

Мы располагаем гораздо меньшим количеством исследований по качеству общения в семьях, чем по другим описанным мною параметрам, поэтому мы далеки от понимания целостной картины. В целом, дети, воспитывающиеся в атмосфере искреннего общения, считаются более эмоционально или социально зрелыми (Baumrind, 1971; Bell & Bell, 1982).

Такое открытое общение необходимо для функционирования семьи как целого. Например, в исследовании национальной выборки семей с детьми-подростками Говард Барнс и Дэвид Олсон (Barnes & Olson, 1985) оценивали качество общения в семье, предлагая подросткам и их родителям оценить утверждения такого типа: «Мне легче выразить свои настоящие чувства моей маме (маме/папе/ребенку)». Результаты этого исследования представлены на рис. 13.3. Вы видите, что те родители и дети, которые подтвердили высокий уровень искренности и открытости в своей семье, считают свою семью более приспособленной к решению стрессовых или нестабильных ситуаций по сравнению с теми, кто продемонстрировал более низкий уровень открытости и более бедное общение.

Вопрос для размышления

Вспомните особенности вашего воспитания. Какой вид стратегий контроля использовали ваши родители? Какой вид наказания? Что бы вы хотели изменить в этих паттернах при воспитании своих собственных детей?

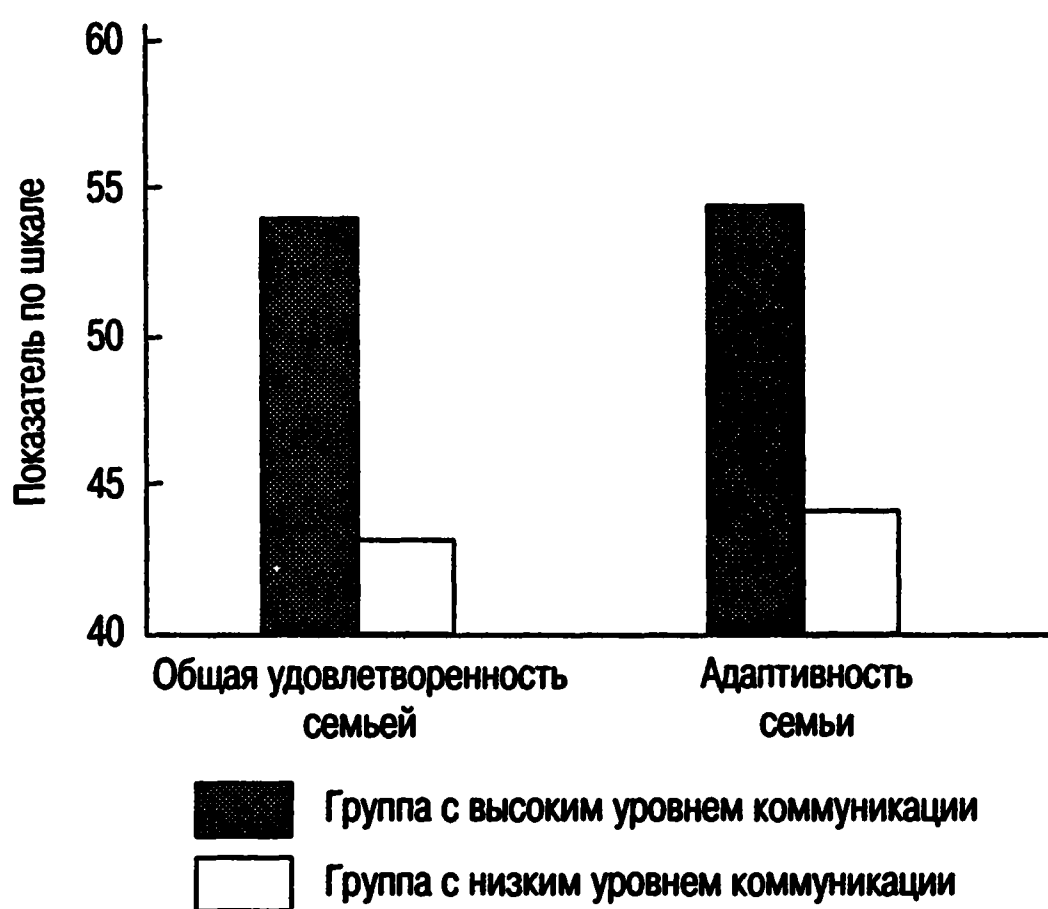


Рис. 13.3. Это исследование, охватившее свыше 400 подростков и их родителей, продемонстрировало, что качество общения в семье связано со степенью удовлетворенности своей семьей и уровнем ее адаптивности

(Источник: Barnes & Olson, 1985, Table 3, page 445)

Паттерны или стили воспитания детей

Каждый из аспектов родительского поведения имеет заметное влияние на ребенка, но если мы хотим рассматривать их в системе, то нам необходимо выяснить, как эти параметры взаимодействуют друг с другом и создают *стили* или *паттерны* воспитания детей.

Модель Баумринд

Самой влиятельной работой в области стилей воспитания я считаю модель Дианы Баумринд (Baumrind, 1973). Она рассмотрела комбинации параметров, которые я только что описала: 1) теплота или забота; 2) уровень ожиданий (Диана Баумринд использует термин «зрелость требований»); 3) четкость и последовательность правил; 4) общение родителей и ребенка. Баумринд описала три специфические комбинации этих характеристик.

- **Попустительский стиль** — высокий уровень заботы, но низкий уровень зрелости требований, контроля и общения.
- **Авторитарный стиль** — высокий уровень контроля и зрелости требований, но низкий уровень заботы и общения.
- **Авторитетный стиль** — высокий уровень по всем четырем параметрам.

Вариации Маккоби и Мартина

Элеанора Маккоби и Джон Мартин (Maccoby & Martin, 1983) расширили категориальную систему Баумринд и предложили модель, получившую широкое распространение. Они выделили два параметра (см. рис. 13.4): степень требований или контроля и уровень принятия/отвержения или отзывчивость. Пересечение этих двух параметров образует четыре типа, три из которых практически соответствуют авторитарному, авторитетному и попустительскому стилям, описанным Баумринд. Четвертый тип, предложенный Маккоби и Мартином, — отстраненный, пре-

небрегающий стиль — отсутствовал в ранней работе Баумринд, хотя современные исследования четко показывают, что это значимый объект для исследования.

Авторитарный стиль. Авторитарные родители, как их описывают Кристиан Глазгоу и ее коллеги, предъявляют к детям высокие требования и в то же время мало отзывчивы к их потребностям: «Эти родители пытаются сформировать и контролировать поведение и отношение своих детей согласно набору стандартов. Они стремятся подчеркнуть послушание, уважение к авторитету и порядку. Также они не допускают возможность беседы со своими детьми, ожидая, что дети будут следовать правилам без дальнейших объяснений» (Glasgow, 1997, p. 508). Дети, воспитывающиеся в таких семьях, хуже успевают в школе, обычно менее эффективны во взаимодействии со сверстниками, чем дети из других типов семей, к тому же обладают более низкой самооценкой (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). Некоторые из этих детей кажутся подавленными; другие могут демонстрировать высокую агрессивность или другие проявления неконтролируемого поведения — это зависит от того, насколько умело родители используют различные дисциплинарные техники. Паттерсон считает, что ребенок «с неконтролируемым поведением» чаще всего воспитывается в семье, в которой родители склонны к авторитарности, но им не хватает навыков привить те ограничения или правила, которые они устанавливают.

Попустительский стиль. У детей, воспитывающихся снисходительными или все позволяющими родителями, которые отличаются терпимостью и теплотой, но обладают небольшим авторитетом, также отмечаются негативные последствия. В подростковом возрасте они несколько хуже успевают в школе и чаще проявляют агрессию, особенно если родители подчеркнуто снисходительно относятся к такому поведению. Также они отличаются незрелостью в поведении со сверстниками и в школе, избегают ответственности и менее независимы (Maccoby & Martin, 1983).

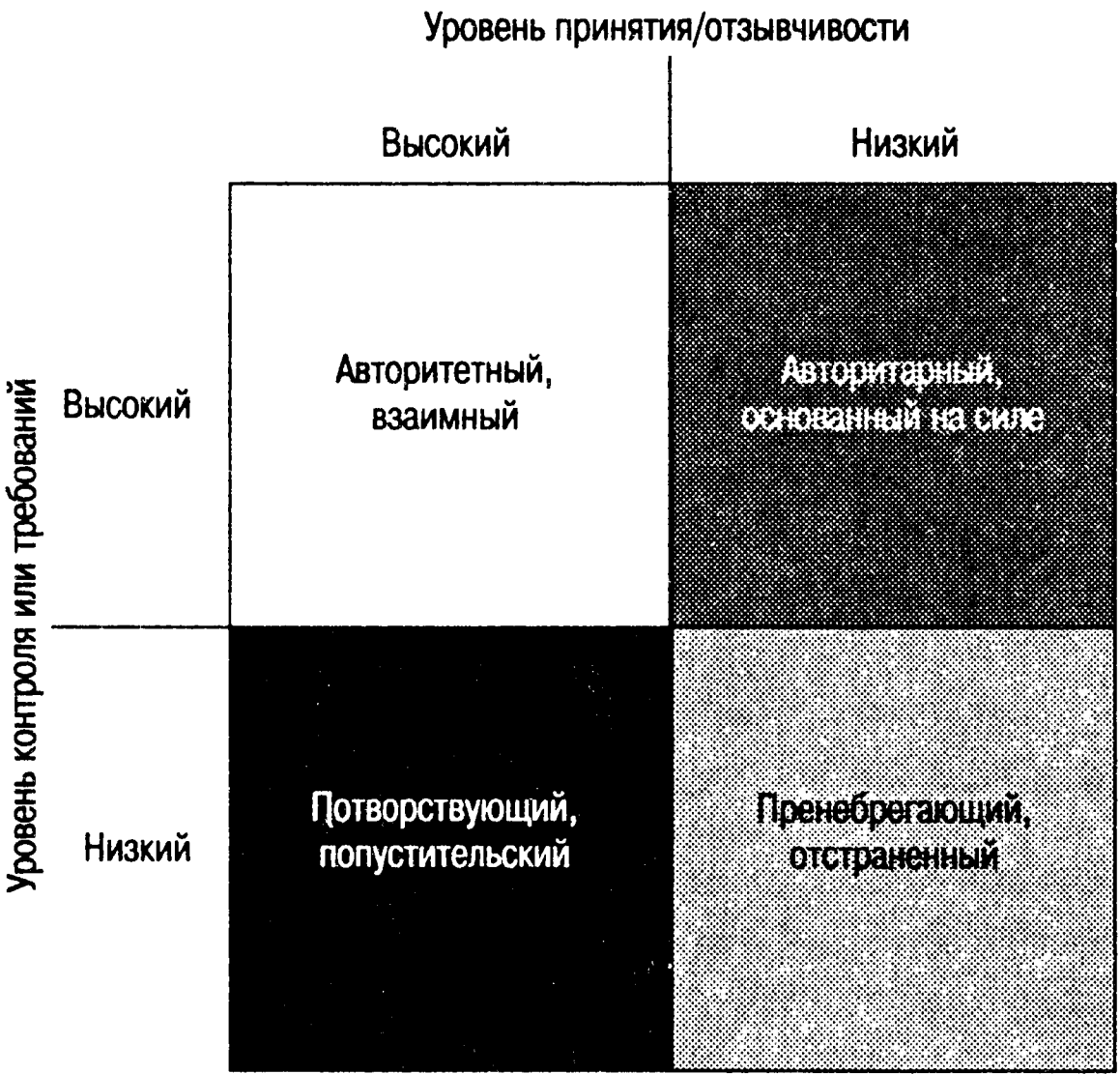


Рис. 13.4. В этой типологии, основанной на двух параметрах, Маккоби и Мартин расширили категории Баумринд
(Источник: Maccoby, E. And Martin, J., adapted from Fig. 2, p. 39, «Socialization in the context of the family: Parent-child interaction», *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, Vol. 4, 1983, pp. 1–102. 1983 by Wiley. By permission)

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Шлепки в качестве наказания — за и против

В Швеции существует закон о запрете применения физических наказаний к детям (Palmerus & Scarr, 1995). В Соединенных Штатах такого закона нет, и 9 из 10 родителей дошкольников признаются, что шлепают своих детей по крайней мере иногда, чаще всего в ответ на агрессивное поведение (Holden et al., 1995). Двадцать пять процентов родителей среднего класса признаются, что они шлепают своих детей рукой по крайней мере еженедельно; 35% родителей время от времени используют с этой целью предмет, например щетку для волос; 12% говорят, что они достаточно серьезно бьют своего ребенка с целью причинить ощутимую боль (Graziano et al., 1996). Подростков шлепают реже, чем дошкольников или детей начальной школы, но примерно половина родителей подростков используют шлепки по крайней мере иногда (Straus, 1991a; Straus & Donnelly, 1993). Родители, применяющие шлепки, считают их эффективным способом дисциплины. Я думаю, что они ошибаются, и в этом я согласна с Американской академией педиатров, которая недавно выпустила новое «Руководство по эффективному дисциплинарному воздействию» (1998).

Пожалуйста, отметьте: я не говорю здесь о физическом насилии, хотя, без сомнения, некоторые родители действительно подвергают своих детей насилию, бьют их ремнем, прутом или кулаком. Я говорю о банальных «шлепках», которые большинство людей считают естественными и полезными: 2–3 увесистых шлепка по ягодицам или быстрый удар ладонью. Позвольте мне предоставить вам некоторые аргументы против использования такой формы дисциплинарного воздействия.

На короткий период шлепки обычно *действительно* заставляют ребенка прекратить то поведение, которое вам не нравится, и вероятность того, что ребенок повторит свой проступок, временно сокращается. Поскольку вы именно этого и добивались, такая стратегия может показаться верной, но при этом неизбежен негативный побочный эффект. Ребенок может прекратить непослушное поведение, но после шлепков он, вероятно, будет плакать, что может вызвать у родителей почти такой же дистресс, что и изначальное непослушание.

Другим негативным побочным эффектом служит то, что вы получаете негативное подкрепление шлепкам всякий раз, как ребенок прекращает непослушное поведение после шлепков. Таким образом, вы «обучаетесь» использовать шлепки в следующий раз: так формируется циклический паттерн взаимодействия.

С точки зрения долговременной перспективы результаты такого физического воздействия четко негативные. Во-первых, ребенок наблюдает, как вы применяете физическую силу в качестве метода решения проблем или для того, чтобы заставить людей делать то, что вы хотите. Таким образом, вы служите моделью поведения, а вы вряд ли хотите, чтобы ваш ребенок демонстрировал такое поведение по отношению к другим людям. Во-вторых, неоднократное сочетание вашего присутствия с неприятным или болезненным событием подрывает вашу собственную позитивную ценность в глазах ребенка. Со временем это приведет к тому, что вы потеряете способность эффективно использовать любой вид подкрепления. В конце концов, даже ваша похвала или позитивные чувства будут оказывать меньшее влияние на поведение ребенка. Цена этому слишком велика.

Авторитетный стиль. Самый позитивный результат связан с авторитетным стилем воспитания, при котором родители отличаются высоким уровнем контроля и теплоты, устанавливают четкие ограничения, ожидают и подкрепляют социально зрелое поведение и в то же время реагируют на индивидуальные потребности ребенка.

В-третьих, часто шлепки несут сильный эмоциональный посыл — гнев, отвержение, раздражение, недовольство ребенком. Даже очень маленькие дети легко считывают это эмоциональное сообщение (Rohner et al., 1991). Таким образом, шлепки способствуют тому, что в семье создается климат отвержения, вместо теплоты, со всеми сопутствующими негативными последствиями.

В конце концов, мы располагаем экспериментальными доказательствами того, что дети, которых шлепают, так же как и дети, которые подвергаются насилию, в старшем возрасте демонстрируют более высокий уровень агрессии, их популярность среди сверстников мала, они отличаются заниженной самооценкой, повышенной эмоциональной нестабильностью, склонностью к депрессии и более высоким уровнем делинквентности и криминального поведения (Laub & Sampson, 1995; Rohner et al., 1991; Strassberg et al., 1994; Turner & Finkelton, 1996). Во взрослом возрасте у таких детей отмечается более высокий риск появления различных взрослых проблем как на работе, так и в семье, а также криминального поведения (Maughan et al., 1995). Все эти негативные последствия особенно вероятны, если физические наказания применяются с жестокостью и непоследовательностью, но риск негативного исхода увеличивается даже в случае среднего уровня физических наказаний.

Я не утверждаю, что вы никогда не должны наказывать ребенка. Я говорю о том, что *физические наказания* не являются хорошим способом борьбы с трудностями. Крик также не является идеальной альтернативной стратегией. Выраженная вербальная агрессия со стороны родителей также связана со многими негативными последствиями для ребенка, включая повышенный риск делинквентности и применения насилия во взрослом возрасте (Straus, 1991b).

В то же время я считаю необходимым кое-что пояснить. Фактически, все исследования, указывающие на связь между физическими наказаниями и негативными последствиями, проведены с евроамериканскими детьми. В настоящее время мы располагаем множеством исследований, которые доказывают, что подобные связи могут отсутствовать в афроамериканских семьях. Например, Дитер-Декард и его коллеги (Deater-Deckard et al., 1996) обнаружили, что белые дети, чьи родители использовали физические наказания, чаще проявляли агрессию в школе; у чернокожих детей подобная связь отсутствовала, за исключением случаев применения жестокого физического насилия. Одно из возможных объяснений заключается в том, что шлепки и другие формы физических наказаний приводят к негативным последствиям в первую очередь в тех случаях, когда сочетаются с низкими уровнями эмоциональной теплоты (Deater-Deckard & Dodge, 1997). Если в евроамериканских семьях физические наказания чаще сочетаются с эмоциональной холодностью, чем в афроамериканских, то это помогло бы объяснить различия между этими этническими группами. Другое возможное объяснение состоит в том, что среди городского чернокожего населения физические наказания используются в качестве средства поддержания более жесткого контроля и надзора в чрезвычайно опасном окружении, причем позитивные последствия усиленного надзора перевешивают обратный эффект физических наказаний. Какой бы ни была причина, данные результаты еще раз напоминают о том, что мы должны быть очень осторожными при распространении выводов на все этнические группы. Но сейчас я могу утверждать, что в евроамериканских семьях шлепки приводят к негативным последствиям и что *жестokie* или непоследовательные физические наказания имеют негативный результат в каждой из исследованных групп.

Пожалуйста, обратите внимание, что этот стиль воспитания *не* является таким, при котором родители позволяют ребенку «управлять кораблем». Авторитетные родители стремятся соответствующим образом дисциплинировать ребенка, если он балуется. Они реже используют *физические* наказания, чем авторитарные родители,

вместо этого предпочитая использовать «тайм-аут» или другие менее серьезные наказания, но, в любом случае, эти родители не слабохарактерные. Для детей, воспитывающихся в таких семьях, обычно характерна более высокая самооценка. Они более независимы, но при этом чаще выполняют требования родителей и склонны к альтруизму. К тому же они уверены в себе и ориентированы на достижение успеха в школе, получают хорошие оценки в начальной и средней школе, а также в колледже (e. g., Crockenberg & Litman, 1990; Dornbusch et al., 1987; Steinberg et al., 1989; Weiss & Schwarz, 1996). В позднем подростковом возрасте они чаще используют принципиальные моральные суждения (Boyes & Allen, 1993).

Пренебрегающий стиль. Самые негативные последствия связаны с четвертым паттерном, пренебрегающим, или отстраненным, стилем. В главе 11, обсуждая безопасные и небезопасные привязанности, мы говорили о том, что для тех семей, в которых дети демонстрируют небезопасную привязанность, характерна «психологическая недоступность» матери. Мать может быть депрессивной, озабоченной другими проблемами своей жизни или просто не может установить глубокой эмоциональной связи с ребенком. Какой бы ни была причина, у таких детей отмечаются различные нарушения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми на протяжении многих лет. Например, подростки, в семьях которых превалирует пренебрегающий стиль воспитания, чаще импульсивны и антисоциальны и гораздо менее ориентированы на достижения успеха в школе (Block, 1971; Lamborn et al., 1991; Pilkkinen, 1982). Недостаток родительского надзора оказывается решающим аспектом этого паттерна: дети и подростки, лишенные родительского надзора, гораздо чаще демонстрируют делинквентное поведение (Patterson et al., 1992).

Пример из исследования: работа Штейнберга и Дорнбуха

Самым лучшим исследованием, демонстрирующим влияние этих нескольких стилей воспитания, является исследование, охватившее почти 11 000 учащихся старших классов в Калифорнии и Висконсине, которое провели Лоренс Штейнберг и Санфорд Дорнбух со своими коллегами. Из всей выборки 6902 испытуемых наблюдались в течение двух лет, что позволило собрать ценную лонгитюдную информацию (Dornbusch et al., 1987; Glasgow et al., 1997; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1989, 1991, 1992b, 1994, 1995).

Исследователи изучали стили воспитания, используя ответы подростков на вопросы об их взаимоотношениях с родителями и семейной жизни, включая вопросы о принятии/отзывчивости родителей, а также о контроле и уровне требований с их стороны — эти параметры определяют категориальную систему Маккоби и Мартина. Например, подростков просили определить степень, в которой каждое из следующих утверждений было верным или ложным.

Я могу положиться на моих родителей и знаю, что они мне помогут, если у меня будут какие-либо проблемы.

Когда мой отец хочет, чтобы я что-либо сделал, он объясняет, почему.

Мои родители точно знают, где я провожу большую часть времени после школы.

На основе ответов учащихся на подобные вопросы Штейнберг и Дорнбух классифицировали большинство семей испытуемых по категориальной системе Маккоби/Мартина и затем рассмотрели связь между этими семейными стилями и различным поведением подростков. Они обнаружили, что подростки, воспитывавшиеся в семьях с *авторитетным* стилем воспитания, отличались самыми оптимальными показателями по каждому измерению. Эти подростки отличались более высокой уверенностью в себе и социальной компетентностью, получали хорошие оценки, проявляли меньше признаков психологического дистресса и делинквентности. Подростки из семей с *авторитарным* стилем воспитания получили самые низкие результаты по нескольким измерениям социальной компетентности и уверенности в себе; подростки из семей с *пренебрегающим* стилем воспитания продемонстрировали наименее оптимальные показатели по параметрам проблем поведения и школьной успеваемости (Steinberg et al., 1994). Именно эти два аспекта отражены на рис. 13.5: слева представлены различия в средних показателях успеваемости, справа отражен уровень делинквентного поведения, в том числе ношение оружия, воровство и приводы в милицию.

В 2-летнем лонгитюдном исследовании, охватившем почти 7000 учащихся, эти же самые исследователи обнаружили, что те учащиеся, которые в начале исследования охарактеризовали своих родителей как очень авторитетных, демонстрировали в дальнейшем больший *прирост* в академической успеваемости и уверенности в себе и самое незначительное увеличение по критериям психологических нарушений и делинквентному поведению. Это указывает на то, что стиль семейного воспитания имеет каузальное, продолжительное влияние.

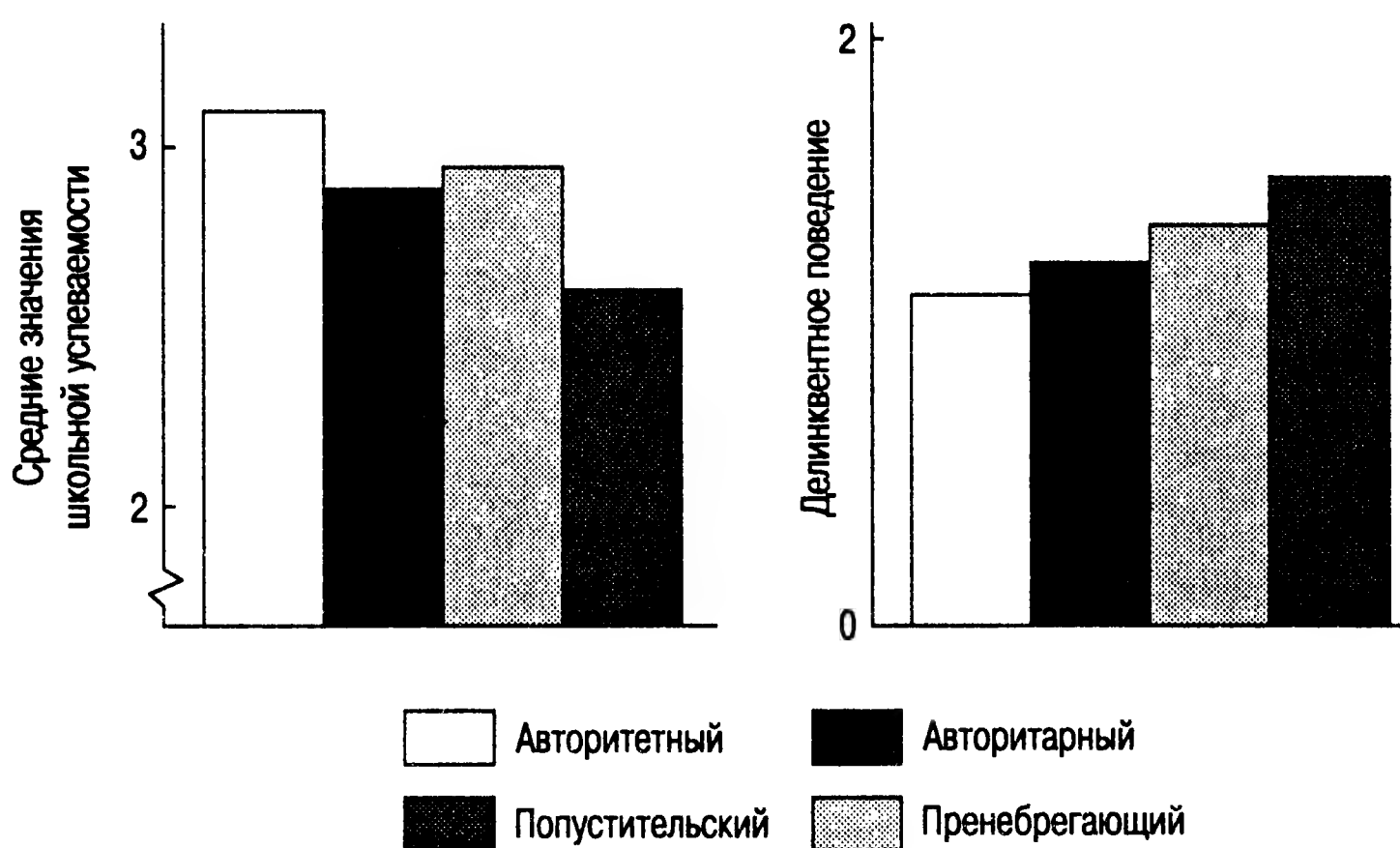


Рис. 13.5. Исследование Штейнбера и Дорнбуха, охватившее крупную выборку подростков, показало, что школьные оценки и делинквентное поведение являются производными стиля родительского воспитания. График делинквентного поведения составлен на основе самоотчетов подростков о частоте ношения оружия, воровстве и приводах в милицию

(Источник: Steinberg et al., 1994, from Table 5, p. 762)

Эти результаты весьма убедительны, но на самом деле семейная система более сложна, чем может показаться при простом сравнении четырех типов. В частности, авторитетные родители не только создают хороший климат в семье и таким образом поддерживают и оптимально мотивируют своего ребенка, они также гораздо активнее вовлечены в школьные дела, посещают школьные мероприятия или беседуют с учителями, и это участие, по-видимому, тоже играет немаловажную роль. Когда авторитетные родители вовлечены в школьные дела в *меньшей* степени, результат не столь позитивно выражен. Аналогично тот подросток, чьи родители активно участвуют в школьных делах, но *не* отличаются авторитетным стилем воспитания, демонстрируют менее оптимальный результат. Именно сочетание авторитета и участия в школьных делах приводит к наилучшим результатам (Steinberg et al., 1992b).

Другой пример: молодые люди, чьи *друзья* имеют более авторитетных родителей, демонстрируют более оптимальные результаты, несмотря на стиль взаимодействия в их собственных семьях. Более того, подростки, воспитывающиеся в семьях с авторитетными родителями, получают более высокие оценки, и их поведение менее делинквентно, когда они общаются с друзьями из подобных семей, чем когда они выбирают приятелей из семей с другими стилями воспитания (Fletcher et al., 1995).

Различия между этническими группами по стилю воспитания. Дополнительная сложность появляется, когда мы рассматриваем взаимоотношения отдельно в каждой из нескольких этнических групп. Выборка, осуществленная Штейнбергом и Дорнбухом, позволяет рассмотреть связи между стилем воспитания и поведением в подгруппах афроамериканских, латиноамериканских и азиатскоамериканских подростков и их семей, а также евроамериканских подростков (Steinberg et al., 1991). Результаты выявляют как общие процессы, так и уникальные культурные различия.

Таблица 13.1 показывает процент семей в каждой из четырех этнических групп, участвующих в исследовании, которые могли бы быть классифицированы как семьи с авторитетным стилем воспитания. Исследователи разбили эти семьи на группы, основываясь на принадлежности к определенному социальному классу, а также на полноте семей. Авторитетный стиль воспитания чаще всего отмечался в евроамериканских семьях и реже всего в азиатскоамериканских, но в каждой этнической группе авторитетные родители чаще всего встречались в семьях среднего класса и в полных семьях, чем в семьях с одним родителем или мачехой/отчимом.

Самый важный вопрос заключается в следующем: во всех ли группах присутствуют одни и те же связи между стилем воспитания в семье и последствиями для ребенка? В отношении некоторых последствий ответ положительный.

Во всех 4 группах, например, подростки из семей с авторитетным стилем воспитания демонстрировали более высокую уверенность в себе и меньше делинквентности, чем подростки из семей с иным стилем воспитания.

С другой стороны, во всех 4 группах успеваемость в школе *не* была связана с авторитетным стилем воспитания одинаковым образом. В этом исследовании связь между хорошими оценками и авторитетным стилем воспитания была обнаружена в евроамериканских и латиноамериканских семьях, но в азиатскоамериканских се-

мьях эта связь была очень слабой — эта группа учащихся имеет блестящую успеваемость в школе, хотя у их родителей реже всего отмечается авторитетный стиль. Среди афроамериканских семей связь между авторитетным стилем воспитания и хорошей школьной успеваемостью также была либо слабой, либо отсутствовала. Этот факт был повторно установлен другими исследователями (Lamborn et al., 1996; Norwood, 1997).

Как можно объяснить эти различия? Одно из возможных объяснений заключается в том, что четыре стиля воспитания просто не охватывают наиболее важные характеристики семейного взаимодействия, которые влияют на академическую успеваемость. Штейнберг и Дорнбух проверили эту гипотезу, изучив широкое разнообразие других аспектов семьи и культурных систем (Steinberg et al., 1992a). Они пришли к выводу о том, что дополнительным ключевым элементом являются представления учащихся и родителей о важности образования для успеха в жизни. Все 4 этнические группы, которые они изучили, имели сходное представление о том, что хорошая успеваемость в школе откроет более широкие возможности в будущем, но по вопросу последствий низкой успеваемости в школе представления в этих группах расходились. Азиатоамериканские учащиеся чаще, чем в любой другой группе, полагали, что невозможно получить хорошую работу при плохом образовании; что же касается латиноамериканских и афроамериканских учащихся, то они были более оптимистичны (или более беспечны) в отношении риска, связанного с низкой успеваемостью в школе. Возможно, именно из-за сильного страха неудачи азиатоамериканские учащиеся

Вопрос для размышления

Можете ли вы привести любые возможные объяснения тому факту, что в азиатоамериканских семьях преобладает авторитарный стиль воспитания, но, несмотря на это, дети в этих семьях хорошо успевают в школе? Приведите как можно больше различных гипотез.

Таблица 13.1

Этнические различия в семьях с авторитетным стилем воспитания

Этническая группа	Процент семей с авторитетным стилем воспитания			
	Рабочий класс		Средний класс	
	Полная*	Неполная	Полная	Неполная
Белые	17,2	11,5	25,0	17,6
Чернокожие	13,4	12,2	14,0	16,0
Испанского происхождения	10,7	9,8	15,8	12,9
Азиатского происхождения	7,5	6,1	15,6	10,8

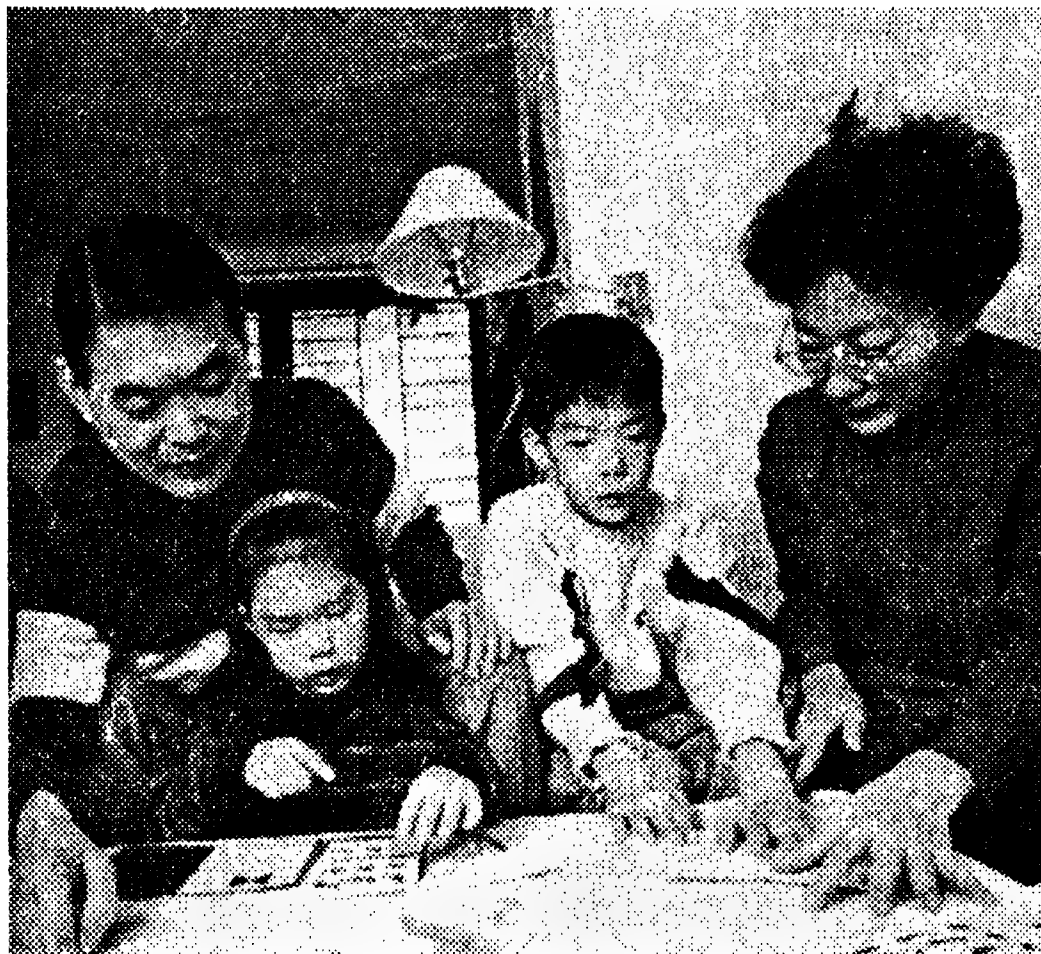
* Полная семья означает, что ребенок живет с биологическими родителями; неполная — с одним из родителей, мачехой или отчимом или любой другой состав семьи, отличающийся от состава полной семьи.

(Источник: Steinberg, L; Mounts, N. S.; Lamborn, S. D., and Dornbusch, S. D., from Table 1, p. 25, «Authoritative parenting and adolescent across varied ecological riches», in *Journal of research on adolescence*, 1, 1991. © 1991 by Lawrence Erlbaum and Associates. By permission of the publisher and Steinberg)

тратят гораздо больше времени на выполнение домашних заданий, чем в других группах.

Более того, азиатскоамериканские учащиеся получают хорошую поддержку от сверстников по академическим достижениям, тогда как афроамериканские подростки не получают такой поддержки. Этот фактор подрывает позитивное влияние авторитетного стиля воспитания в этой подгруппе. Действительно, интервью с афроамериканскими учащимися, проведенные Штейнбергом и Дорнбухом, показывают, что ориентированные на высокую успеваемость афроамериканские подростки испытывают трудности с тем, чтобы найти группу сверстников, которая поддержала бы их цели в учебе. Как говорит Штейнберг: «Печальная правда заключается в том, что многие учащиеся, и многие чернокожие учащиеся в частности, вынуждены делать выбор между хорошей успеваемостью и друзьями» (Steinberg, 1996, p. 161).

Другое возможное объяснение заключается в том, что четыре стиля воспитания, предложенные Маккоби и Мартином, сами по себе этноцентрические и просто не охватывают (возможно, не могут) тех элементов, которые делают уникальными индивидуальные культурные паттерны (Parke & Buriel, 1998). Например, Рут Чао (Chao, 1994) отмечает, что американские родители китайского происхождения, которые требуют послушания, обычно получают высокие оценки по традиционным шкалам авторитарного стиля воспитания. Но в азиатской культуре строгость и требование послушания воспринимаются как аспекты уважения и заботы и не означают отсутствия теплоты. По словам Чао, для китайцев ключевым понятием является *обучение*, которое несет с собой не только элемент контроля, но также проявление участия и близость к ребенку. Китайские родители контролируют своих детей не для того, чтобы доминировать, — этот основной аспект в авторитарном стиле, по описанию Баумринд, — но скорее для того, чтобы заручиться, что с семьей и культурой будут поддерживаться гармоничные отношения. Согласно Чао, традиционные шкалы авторитарного стиля просто не способны охватить эти ценности и поэтому плохо отражают качество детско-родительских отношений в китайской семье.



Очень часто азиатские родители получают высокие оценки по параметру авторитарного стиля воспитания. Но высокий уровень дисциплины и контроля включен в специфический контекст культурных ценностей и поэтому имеет иное значение для ребенка и иное влияние на его поведение — еще одна иллюстрация того факта, что психологи должны быть осторожными, распространяя теории и данные исследований на другие культуры

Обобщение известной нам информации о стиле родительского воспитания

Я считаю, что обобщение данных должно еще раз подчеркнуть, что понятие стиля родительского воспитания было и будет оставаться очень важным описательным и прогнозирующим понятием, так как благодаря ему наше внимание фокусируется на семейной *системе*, а не просто на индивидуальном поведении.

Однако еще рано говорить о том, что найден оптимальный способ описания семейных стилей. Четыре типа, которые предложили Баумринд, Маккоби и Мартин, возможно, служат только первой попыткой приблизиться к этому. Многие евроамериканские семьи не могут быть точно охарактеризованы в рамках этой системы, и, как вы уже видели, модель может не охватывать важные характеристики семейного взаимодействия в других этнических или культурных группах.

Модель также не сообщает, *почему* авторитетный стиль воспитания связан с более высокой компетентностью у детей. Являются ли конкретные элементы системы особенно значимыми или имеет значение именно вся конфигурация в целом? Отвечая на этот вопрос, Нэнси Дарлинг и Лоренс Штейнберг (Darling & Steinberg, 1993) предположили, что необходимо проводить существенное различие между *стилями* родительского воспитания и *поведением* родителей. Стиль воспитания — это преобладающий климат в семье, набор отношений и ценностей, а не набор специфических воздействий или поступков родителей. Специфическое поведение или воздействия родителей, напротив, являются реакцией на конкретные ситуации или задачи: например, нужно заставить ребенка прекратить бить сестру или убедиться, что ребенок выполняет домашнюю работу. Стиль и поведение родителей, без сомнения, во многом взаимосвязаны, поскольку специфические поступки родителей чаще встречаются при одних стилях воспитания, чем при других, но Дарлинг и Штейнберг полагают, что мы должны рассматривать их отдельно. Они считают, что родительские воздействия напрямую влияют на ребенка, повышая или снижая вероятность появления специфического поведения. Стиль воспитания, напротив, оказывает не прямое воздействие. В частности, как полагают Дарлинг и Штейнберг, стиль «определяет способность родителей менять социализацию детей, изменяя эффективность своих воздействий» (Darling & Steinberg, p. 493). Таким образом, авторитетный стиль воспитания эффективен, потому что создает климат, в котором ребенок более открыт влиянию родителей, и делает специфические воздействия родителей более влиятельными. Один из фактов, о котором я говорила ранее, подтверждает эту идею: участие родителей с авторитетным стилем воспитания в школьных делах имеет более выраженную связь с хорошей академической успеваемостью, чем такое же участие в школьных делах родителей с авторитарным стилем воспитания. Обе группы родителей могут регулярно посещать школьные мероприятия, разговаривать с учителями и следить за выполнением домашних заданий. То есть *поведение* родителей одинаковое. Но воздействие разное. Авторитетные родители, создавая климат, который стимулирует обсуждение, используя объяснения, а не приказания, более эффективны в своих попытках повлиять на активность и достижения детей в школе.

Открытие Дарлинг и Штейнберга можно считать эвристическим, но даже этот более сложный вид анализа семейной системы не будет достаточным в конечном

итоге. Мы должны помнить, что в семейной динамике участвует множество факторов помимо стиля родительского воспитания. Каждый ребенок вносит во взаимодействие свой собственный темперамент или другие качества; родители вносят свои собственные личностные особенности и привычки; значимую роль играют отношения между сиблингами, так же как и структура семьи сама по себе. Позвольте мне обратиться к каждому из этих дополнительных элементов семейной системы.

Другие аспекты семейной динамики

Особенности ребенка

В первую очередь, необходимо понять, что воздействия в детско-родительской системе носят двусторонний характер. Дети влияют на своих родителей наравне с другими источниками. Я уже говорила об одном из важных элементов влияния этого типа, а именно о темпераменте ребенка. Дети с «трудным» темпераментом получают больше наказаний (особенно если семья переживает стресс) и могут также оказывать воздействие на настроение родителей. Такие дети могут испытывать гораздо больше сложностей в адаптации к любым изменениям в семейной системе, к разводу например.

Очередность появления ребенка в семье. На отношения детей со своими родителями может также влиять то, на какой позиции находится ребенок в семейной последовательности (**очередность рождения, или порядковая позиция**). Ранние исследования очередности рождения свидетельствовали о том, что значение этого фактора было чаще всего очень небольшим. Родители обычно имеют наибольшие ожидания в отношении зрелости их первенца и могут быть более отзывчивыми, более сосредоточенными на ребенке. Первенцев также больше наказывают, как правило, потому что родители просто менее тренированы в использовании других форм контроля, помимо принуждения. Возможно, реагируя на высокие ожидания, старшие дети (первенцы или следующие за первенцем) чаще ориентированы на достижения. По сравнению с детьми, рожденными позже, они имеют несколько более высокий *IQ*, чаще продолжают обучение в колледже и достигают определенных высот во взрослом возрасте (Sutton-Smith, 1982).

Новая интригующая книга историка Франка Саллоуэя «Рожденный бороться» (Frank Sulloway, *Born to Rebel*, 1996) вновь поднимает этот вопрос. После детального анализа жизненного пути свыше 7000 исторических личностей он обнаруживает, что первенцы почти всегда сохраняют статус-кво, тогда как рожденные позже — мятежники, чаще поддерживают новые идеи или новые политические движения. Центральное представление Саллоуэя состоит в том, что каждый ребенок должен найти определенную нишу в семейной конфигурации, эффективный способ «снискать родительское расположение». В этом сражении за благоприятную нишу первенцы имеют значительные преимущества. Они старше и сильнее и могут отстаивать позицию «самого большого» или «самого ответственного». (Моя старшая сестра раньше распевала тем замечательным голосом, который дети используют для насмешек друг над другом: «Я больше и лучше, чем ты, я больше и

лучше, чем ты».) Первенцы обладают большей уверенностью в себе и отождествляются с властью и силой. Это сочетание позволяет им добиваться успеха в существующей социальной системе, содействовать поддержанию статуса-кво с очень раннего возраста.

Рожденные позже, напротив, автоматически занимают подчиненное положение в семье. Салловей полагает, что они чаще открыты опыту, поскольку эта открытость помогает им находить свободную нишу. Их открытость также делает их более эмпатичными, творческими и независимыми в мышлении по сравнению с перворожденными. Большинство исследователей, еретиков и революционеров, согласно исследованию Салловей, родились после первенца.

Позиция Салловей достаточно гибкая для того, чтобы объяснить исключения из этих паттернов. Ключевой аргумент состоит в том, что дети пытаются найти определенную нишу в семье. Если первенец, возможно, из-за унаследованного генетически «трудного» темперамента, становится семейным мятежником, тогда второй ребенок может занять нишу приверженца семейных традиций, воплощением надежд семьи. Порядок рождения, таким образом, не является судьбоносным качеством. Однако если Салловей прав и психологам остается различными способами проверить его теорию, тогда порядок рождения может предоставить нам важную информацию о том, почему дети в одной и той же семье часто настолько отличаются.

Возраст ребенка также вносит различия — этот фактор может показаться очевидным, но все же его стоит еще раз подчеркнуть. Поскольку ребенок развивается, к родителям предъявляются очень разные требования. Любой родитель может вам сказать, что уход за младенцем, за 2-летним и 12-летним ребенком — совершенно разные вещи. Со временем меняются области, в которых необходим контроль; меняется степень потребности в независимости; меняются интеллектуальные и речевые способности ребенка. Когда ребенок становится старше, родители довольно естественно приспосабливаются к этим изменениям, меняя свои собственные паттерны, возможно, даже стиль воспитания. В то же время родители проявляют постоянство своего поведения по отношению к детям одного возраста. То есть родители одинаково себя ведут по отношению ко второму и первому ребенку, когда им по 2 года, хотя при этом они могут заниматься воспитанием 4-летнего старшего ребенка (Boer et al., 1992). Этот очевидно рациональный набор изменений в поведении родителей, когда их дети становятся старше, со временем приводит к изменению семейной системы.

Разница во взаимодействии с сиблингами

Возможно, со временем удастся раскрыть феномен, который за последние годы стал для возрастных психологов все большей и большей загадкой, а именно тот факт, что дети из одной и той же семьи так часто оказываются совершенно разными. Я думаю, что до недавнего времени большинство из нас считали, что стиль родительского воспитания — это что-то вроде погодных условий в данной местности: если идет дождь, то он льет с одинаковой силой на каждого в одном и том же месте. Точно так же мы считали, что если один ребенок воспитывается в условиях авторитарного стиля, тогда этот стиль должен характеризовать семью; все другие дети

в этом же доме будут находиться под воздействием этого же стиля и поэтому сформируют одинаковые навыки, одинаковые личностные черты, преимущества и недостатки. Но обе части этого предположения в настоящее время выглядят ошибочными. Дети, воспитывающиеся в одной и той же семье, становятся совершенно разными, и семейная система, возможно, даже семейный стиль, может отличаться для каждого ребенка.

Часть самых лучших доказательств получены из нескольких исследований, проведенных Джуди Данн в Англии и Соединенных Штатах (Dunn & McGuire, 1994). Исследовательница обнаружила, что родители могут относиться с теплотой и гордостью к одному ребенку и с презрением — к другому, могут быть снисходительными к одному и строгими с другим. Вот пример из одного наблюдения Данн за 30-месячным Энди и его 14-месячной сестрой Сюзи:

Энди был достаточно робким и чувствительным ребенком, осторожным, неуверенным и уступчивым... Сюзи была прямой противоположностью — уверенной, решительной, доставляющей массу проблем для матери, которая тем не менее была довольна своей дочерью. Во время наблюдения за Энди и его сестрой Сюзи настойчиво пыталась схватить запретный объект с высокой кухонной полки, несмотря на неоднократные запреты матери. В конце концов она добилась своего, и Энди услышал, как мама произносит теплым, любящим голосом: «Сюзи, ты настоящий маленький чертенок!» Энди печально спросил свою маму: «А я не настоящий маленький чертенок?» Мама ответила со смехом: «Нет, конечно, ну что ты! Ты уже большой мальчик!» (Dunn, 1992, p. 6).

В семейном взаимодействии отмечаются не только такие эпизоды, но дети очень чувствительны к подобным различиям в общении. Обратите внимание, что Энди наблюдал взаимодействие своей мамы с Сюзи и затем сравнил себя с сестрой. Дети этого возраста уже осознают эмоциональный характер общения между собой и родителями, а также между родителями и другими детьми в семье. Данн считает, что те дети, которые получают меньше любви и тепла от своих матерей, чаще испытывают депрессию, тревогу или беспокойство, чем их братья или сестры. И чем больше отличий в обращении родителей со своими детьми, тем, вероятно, больше соперничества и враждебности братья и сестры демонстрируют по отношению друг к другу (Brody et al., 1992).

Конечно, родители по-разному обращаются со своими детьми по многим причинам, главная из которых — *возраст* ребенка. Мама Сюзи и Энди могла быть такой же терпимой к капризному поведению Энди, когда он был младше. Но Энди

не помнит этого; он видит только контраст между тем, как сейчас обращаются с ним и Сюзи. Поэтому, несмотря на то что родители последовательны в своих реакциях на каждого ребенка в определенном возрасте, в текущий момент по отношению к каждому ребенку они ведут себя по-разному. Дети отмечают это и создают внутренние модели о значении этих различий в общении.

Разное отношение родителей зависит и от различий в темпераменте детей, от гендерных различий, от

Вопрос для размышления

Во многом ли вы похожи на своих сиблингов или вы обладаете достаточно разными чертами, навыками, отношениями? Можете ли вы объяснить любое из этих различий тем, что родители по-разному взаимодействовали с вами в детском возрасте?

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Политика «единственный ребенок» в Китае

Особенно впечатляющий культурный эксперимент в отношении размера семьи и влиянии количества детей на семью проводится в Китае с 1979 года, когда правительство приложило значительные усилия к решению вопроса о планировании семьи, чтобы сократить количество детей в обычной семье до одного. Это было сделано по экономическим и политическим причинам, поскольку население Китая составляет примерно 21% от всего населения мира, но при этом на его территории только 7% плодородной земли. Китайцы столкнулись бы с перспективой огромной нехватки питания и сопутствующим социальным беспокойством, если бы не были предприняты меры борьбы с ростом населения. И они начали вести политику ограничения количества детей в семье до одного. Эта политика, которая в настоящее время не настолько строго осуществляется в сельской местности, но все еще жестко проводится в городах, привела к разнообразным последствиям, одно из которых — значительное количество отказов от девочек-младенцев, поскольку в культуре отдается выраженное предпочтение мальчикам. Также получены определенные указания на то, что по этой же самой причине женщины предпочитают делать аборт, если зародыш женского пола. Эти последствия были и продолжают оставаться серьезной проблемой.

Другая потенциальная проблема, которую предвидели китайцы, начиная претворять в жизнь «политику одного ребенка», — это негативные психологические последствия для семьи, имеющей только одного ребенка. Китайские власти опасались, что единственный ребенок станет семейным тираном, избалованным родителями, бабушками и дедушками. Современные исследования не подтвердили это опасение. Тони Фалбо, исследовательница из Соединенных Штатов, которая участвовала в серии крупных обзорных исследований китайских детей, отмечает, что она смогла найти лишь небольшие различия между единственными и не единственными детьми в семье как по школьной успеваемости, так и по личностным особенностям (Falbo, 1992; Falbo & Poston, 1993). Другое современное исследование указывает на то, что на самом деле у детей, родившихся после начала осуществления «политики одного ребенка», отмечались более низкие уровни страха, тревоги и депрессии, чем у подростков, имеющих сиблингов, родившихся за несколько лет до начала осуществления этой политики (Yang et al., 1995). Таким образом, по китайским стандартам, «политика одного ребенка» стала успешной. Она не привела к появлению поколения «маленьких императоров», как боялись некоторые, хотя все еще рано говорить, какое влияние это окажет на общество по прошествии десятилетий, когда единственные дети станут взрослыми. Культура, состоящая из единственных детей (с доминированием мальчиков), вероятно, будет отличаться от культуры, в которой преобладают более крупные семьи, по целому множеству характеристик, многие из которых нельзя предвидеть. В частности, если Саллоуей прав в том, что первенцы (включая не только первого ребенка) обычно сохраняют статус-кво, тогда культура одного ребенка в целом создаст общество с низким стремлением к социальным изменениям.

Интересная идея.

способностей или навыков детей, что создает уникальный паттерн взаимодействия с каждым ребенком. Если теория Саллоуей верна, тогда попытка ребенка найти свою нишу в семье также окажет влияние на реакции на него родителей (и сиблингов). Становится все более очевидным, что эти различия во взаимодействии являются важным ингредиентом в формирующейся Я-концепции ребенка и, в свою очередь, определяют различное поведение детей, воспитывающихся в одной семье.

Особенности родителей

Родители также вносят в семейную динамику свою историю жизни, свои личностные свойства и особенности взаимодействия друг с другом. Я могла бы посвятить целую главу «родительской» половине этого равенства, но по причине отсутствия такой возможности позвольте мне привести только несколько небольших иллюстраций.

Во-первых, серьезная депрессия у одного из родителей оказывает существенное влияние на всю семейную систему. Вы уже знаете из главы 11, что небезопасная привязанность чаще всего отмечается именно в тех случаях, когда мать переживает депрессию. Депрессивным родителям их дети кажутся более сложными и проблемными, и потому такие родители более критичны по отношению к своим детям, даже когда объективные наблюдения не могут выявить причин для подобного отношения (Richters & Pellegrini, 1989; Webster-Stratton & Hammond, 1988). Таким образом, депрессия родителя меняет не только его собственное поведение, но и его восприятие поведения ребенка, и обе эти особенности меняют семейную систему.

Внутренняя рабочая модель привязанности родителей также имеет очень сильное влияние на семейную систему, следовательно, и на ребенка. Из текста «Исследования показывают», приведенного в главе 11, вы помните, что те взрослые, которые сами установили безопасную привязанность, гораздо чаще имеют ребенка также с безопасной привязанностью.

Возможно, в более широком смысле особенности взаимоотношений родителей друг с другом распространяются на их отношения с детьми. Если пары удовлетворены своими супружескими отношениями, то они проявляют больше теплоты и поддержки по отношению к детям; если в супружеских парах множество разногласий, то с детьми также устанавливаются более негативные отношения (Erel & Burman, 1995; Parke & Buriel, 1998). В результате у детей в таких семьях отмечается повышенный риск формирования делинквентного поведения, появления тревоги и депрессии (Harold & Conger, 1997). В целом, взаимоотношения отцов со своими детьми, по-видимому, находятся в более выраженной зависимости от качества супружеских отношений по сравнению с матерями, но данная зависимость касается обоих родителей.

Структура семьи

Другой очевидный аспект семейной системы — *семейная структура*. Мы живем в культуре, для которой характерно большое количество разводов и неполных семей, поэтому для нас эта тема имеет большое практическое значение.

В 1995 году в Соединенных Штатах меньше половины детей жили с обоими биологическими родителями (Hernandez, 1997). Если мы спросим, какой процент детей проводят все детство с обоими биологическими родителями, данные будут еще ниже. Доналд Хернандес в своей замечательной книге «Дети Америки» (1993) приводит следующие цифры: только около 40% детей, родившихся в 1980 году, провели все время до 18 лет с обоими биологическими родителями, при этом среди афроамериканских детей этот показатель составляет только 20%, тогда как среди евро-

американских детей — примерно 55%. Согласно этим данным, количество неполных семей увеличилось почти вдвое по сравнению с более ранним периодом XX века. Например, в 1920-х годах по крайней мере 31% белых и 57% чернокожих проводили часть детского периода с одним из родителей. Кроме того, стали другими *причины* изменения паттерна. В 1920 году самой распространенной причиной, по которой ребенок проживал только с одним родителем, была смерть одного из родителей; сегодня самая распространенная причина — развод или нежелание матери вступить в брак.

Из рис. 13.6 вы можете составить некоторое впечатление о разнообразии семейной структуры, в которой живут современные дети. Рисунок отражает процентное соотношение пяти различных семейных структур, характерных для евроамериканских, афроамериканских и латиноамериканских семей, проживающих в Соединенных Штатах и воспитывающих 13-летнего подростка. Данные приведены из

Вопрос для размышления

Приведите другие особенности, навыки или качества родителей, которые могли бы влиять на семейную систему.

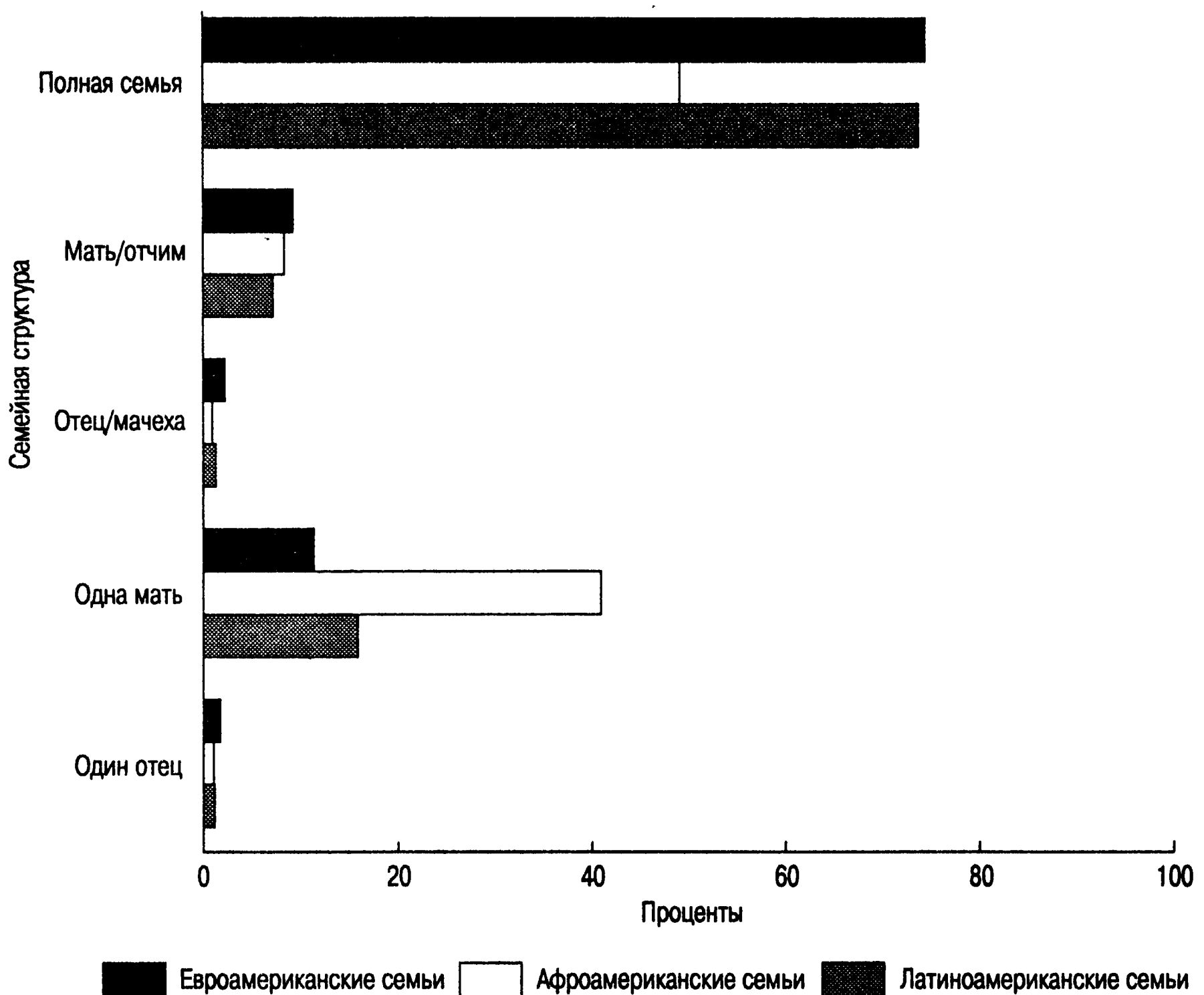


Рис. 13.6. Разнообразие семейных структур, воспитывающих современного 13-летнего подростка

(Источник: Lee, V. E.; Burkham, D. T.; Zimiles, H.; and Ladewski, B.; from Table 2, p. 419, «Family structure and its effect on behavioral and emotional problems in young adolescents», in *Journal of research on adolescence*, 4. 1994. 1994 by Lawrence Erlbaum Associates. By permission of the publisher and V. Lee)

Вопрос для размышления

Если культура также является системой, тогда значительное увеличение количества детей, воспитывающихся в неполных семьях, должно иметь определенное влияние на всю систему. Какими могут быть долговременные последствия этого изменения?

исследования Валери Ли и ее коллег (Lee et al., 1994), охватившего свыше 21 000 детей. Однако даже этот рисунок не отражает разнообразия семейных структур или количество изменений в семейной структуре, которые может испытать ребенок со временем. Например, разведенная мать перед тем, как повторно выйти замуж, может вступать в отношения с другими мужчинами или жить какое-то время с родителями. И многие дети, особенно дети матерей, никогда не вступавших в брак, живут в расширенных семьях с бабушками

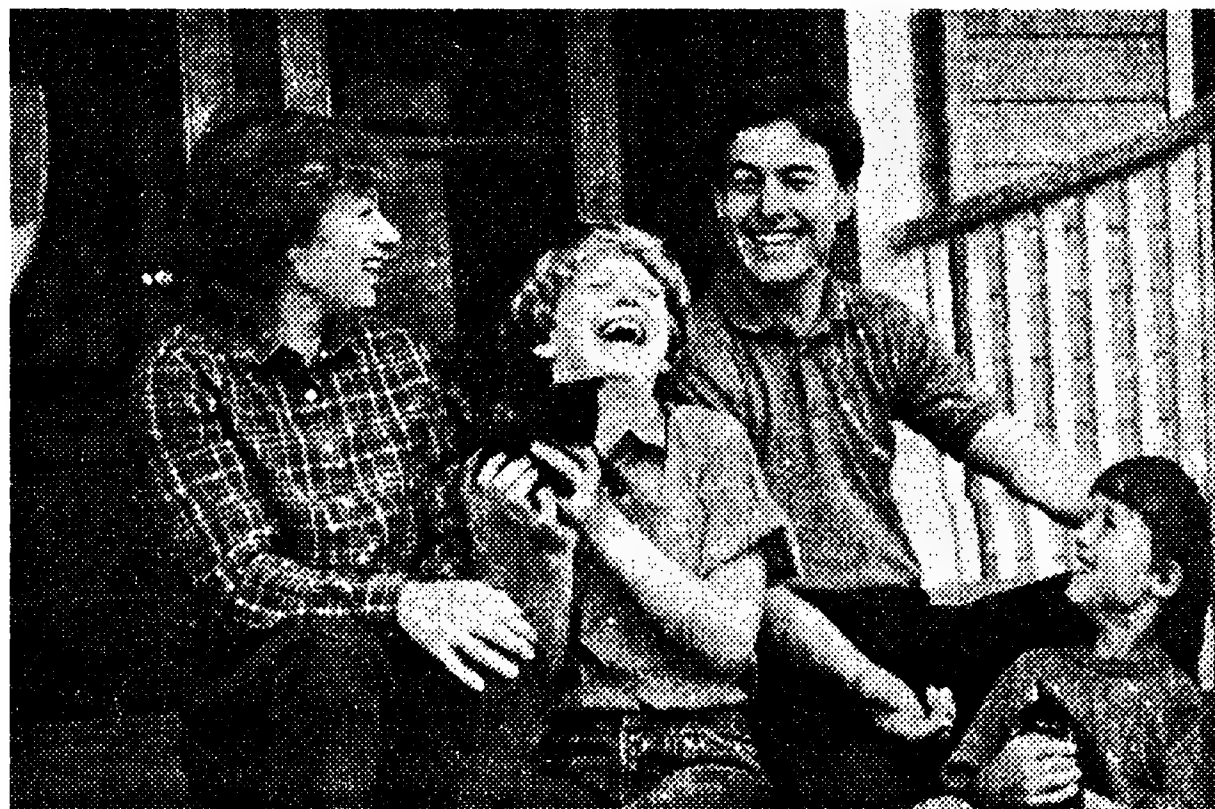
и дедушками и другими членами семьи. Так или иначе данные исследований четко показывают, что *большинство* современных детей в Соединенных Штатах за время своего взросления воспитываются по крайней мере в двух различных семейных структурах, а часто они переживают воздействие и гораздо большего количества структур. Это особенно характерно для афроамериканских семей, но становится все более присущим и другим этническим группам.

В других индустриальных странах количество неполных семей меньше, но их число возрастает повсеместно. К середине 1980-х годов показатели в разных странах заметно отличались: менее чем 5% в Японии; примерно 15% в Австралии, Объединенном Королевстве и Швеции; и почти 25% в Соединенных Штатах (Burns, 1992).

Поскольку культура — явление сложное, то информацию о влиянии семейной структуры на развитие детей в одной стране нельзя применить к другой стране, но значение данного вопроса возрастает во многих частях мира.

Что же нам известно о влиянии на детей воспитания в таких разнообразных или меняющихся семейных структурах?

Семьи с одним родителем. Начнем с того, что сопоставим тех детей, которые воспитываются обоими биологическими родителями, с теми, кто воспитывается только одним биологическим родителем. Сара Мак-Ланахан, социолог, которая подробно изучала этот вопрос (McLanahan, 1997; McLanahan & Sandefur, 1994), пришла к следующему выводу:



Понятие «семья» для многих из нас все еще обозначает «отец, мать и несколько детей». Но на самом деле в современных Соединенных Штатах это скорее исключение, чем правило, когда весь детский и подростковый период ребенок проводит в подобной семейной системе

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Преимущества расширенной семьи

Поскольку семьи с единственным родителем получили такое широкое распространение в Соединенных Штатах, исследователи достаточно узко пытаются рассматривать тему «семейной структуры». Для нас этот вопрос почти всегда означает сравнение семей с одним родителем и семьи с двумя родителями. Но во многих частях мира нормативной формой семейной жизни является не нуклеарная семья или семья с двумя родителями, но скорее *расширенная* семья, в которой несколько поколений живут вместе в одном доме. Одно из современных исследований, проведенных в Судане, служит подобием лекарства для нашей типичной культурной близорукости.

Ахмед эль Хассан аль Авад и Эдмунд Сонуга-Барке (El Hassan Al Awad & Sonuga-Barke, 1992) сравнили количество трудностей у детей, живущих в семьях, подобных западным (только мать и отец), и тех, кто жили в традиционных расширенных семьях с тремя поколениями. Все эти семьи, которые жили в городах близ Хартума (столицы Судана), разделили на 2 группы по социальному статусу и среднему доходу. Матерей опрашивали о поведении и трудностях их детей. Были получены очень четкие данные: у детей, воспитывающихся в расширенных семьях, отмечалось меньше проблем в поведении, меньше нарушений сна и лучшее самочувствие, и они реже были чрезмерно зависимыми. Самым лучшим предиктором этих позитивных результатов было участие бабушки в уходе за ребенком, что было характерно как для группы «прозападных» нуклеарных семей, так и для расширенных семей.

Какие объяснения этих данных вы можете предложить? Можно ли распространить эти данные на западные культуры и прийти к выводу, что расширенные семьи были бы лучше для детей и в нашем обществе? Как бы вы могли исследовать эту гипотезу?

Дети, воспитывающиеся только одним биологическим родителем, в среднем менее успешны по сравнению с детьми, воспитывающимися обоими родителями. Эти различия распространяются на широкий спектр особенностей и сохраняются во взрослом возрасте (McLanahan, 1997, p. 37).

Дети из неполных семей почти в 2 раза чаще бросают старшие классы, заводят ребенка до 20 лет и реже имеют постоянную работу в этом возрасте (McLanahan & Sandefur, 1994).

Похоже, что эти негативные последствия отмечаются независимо от причины отсутствия одного из родителей — будь то развод или нежелание матери выходить замуж. Дети матерей-вдов, напротив, в среднем практически не отличаются от детей, воспитывающихся обоими биологическими родителями, — для объяснения этого факта мы еще не располагаем достаточными материалами.

Это *не* означает, что воспитание ребенка одним из родителей — причина всех бед. Скорее, как подчеркивает Мак-Ланахан, это один из многих факторов, увеличивающих риск возникновения плохой успеваемости в школе или формирования делинквентного поведения.

Но воспитание в полной семье не защищает ребенка от всех проблем. Многие молодые люди, родители которых все еще вместе, тем не менее бросают школу или переживают другие существенные личностные трудности. Но проживание только с одним родителем значительно повышает риск.



Многие семьи с одним родителем преодолевают существенные трудности и предоставляют своим детям необходимую поддержку и уход. Но в среднем у детей, воспитывающихся в неполных семьях, отмечаются более негативные последствия

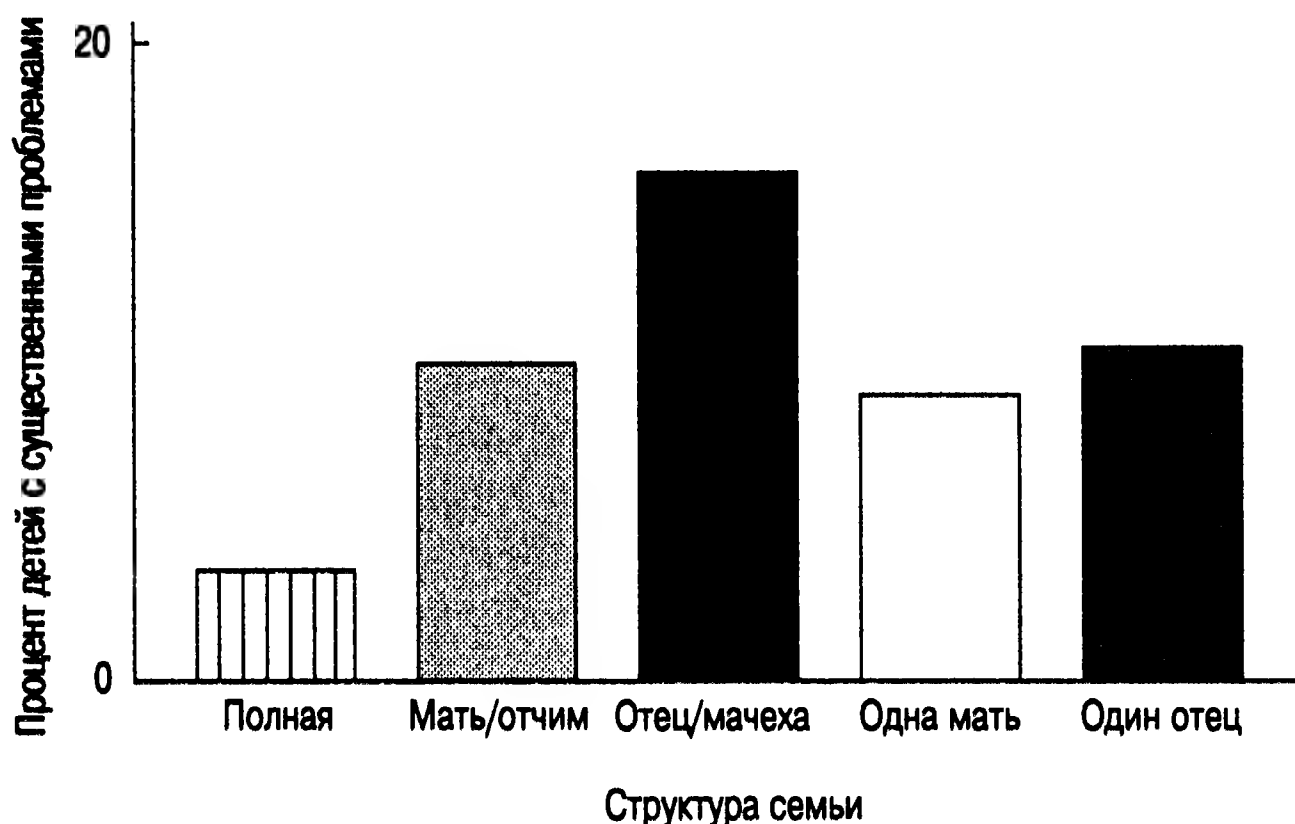
Почему риск выше в этой группе? Одна из очевидных, но тем не менее очень существенных причин заключается в том, что эти семьи просто гораздо беднее. Например, данные по Соединенным Штатам показывают, что после развода доход женщины падает в среднем на 40–50% (Smock, 1993). Матери, никогда не выходившие замуж, также гораздо чаще живут в бедности. Бедность, в свою очередь, сокращает доступные ребенку возможности, повышает уровень стресса у родителей и снижает вероятность получения финансовой или эмоциональной поддержки, необходимой для окончания старших классов или продолжения обучения в колледже. К этому вопросу я вернусь в главе 14, когда буду говорить о бедности в целом. Мак-Ланахан заявляет, что причина различий по успеваемости между детьми, которые воспитываются обоими родителями, на 50% может быть отнесена к различиям в доходе. Другие 50% определяются двумя факторами: дети в семьях с одним родителем получают меньше внимания со стороны родителей и, поскольку эти семьи часто меняют место жительства, они имеют меньше доступа к так называемому *социальному капиталу* — т. е. целому спектру взаимоотношений и возможностей, доступных ребенку.

Высокий процент афроамериканских детей воспитываются в семьях с одним родителем, но этническая принадлежность не является каузальным фактором. Те же самые негативные результаты отмечаются в евроамериканских неполных семьях, и одинаковый позитивный результат обнаруживается в семьях, где ребенок воспитывается обоими родителями. Например, количество белых детей из неполных семей, бросивших школу, выше, чем количество бросивших школу латиноамериканских и афроамериканских детей, воспитывающихся в семьях с двумя родителями.

Семьи с мачехой или отчимом. В семьях с одним родителем замужество или повторный брак не становится «скорым решением» всех проблем. Появление отчима/мачехи в семейной системе обычно повышает экономическое благосостояние, но не снижает повышенный эмоциональный и интеллектуальный риск для детей. После анализа всех доступных исследований Мак-Ланахан пришла к выводу, что количество проблем у детей в семьях с отчимом или мачехой не уменьшается, а даже порой увеличивается и они справляются с трудностями хуже, чем дети из полных семей.

Рис. 13.7. У детей в семьях с отчимом или мачехой, особенно в семьях с мачехой, чаще, чем у детей в неполных семьях, отмечаются поведенческие проблемы того или иного типа

(Источник: Lee et al., 1994; from Table 1, p. 417)



Этот факт иллюстрируют специфические данные, представленные на рис. 13.7. Они получены из того же крупномасштабного исследования подростков, проведенного Валери Ли, из которого я приводила данные для рис. 13.6. Как вы видите, любая семейная структура, отличная от структуры с двумя биологическими родителями, связана с более высокими уровнями проблем у подростков. Данные из исследования Штейнберга и Дорнбуха, которые я описываю в этой главе, предлагают одно возможное объяснение этого результата: они указывают на то, что семьи с отчимом или мачехой демонстрируют более высокие уровни авторитарного и более низкие уровни авторитетного стиля воспитания (Dornbusch et al., 1987).

Развод

Все, что я только что сказала о влиянии семей с единственным родителем и отчимом или мачехой, хорошо подходит к любому обсуждению влияния развода на детей. Но с разводом связано особое дополнительное напряжение.

Все исследователи согласны с тем, что «развод не событие, а *процесс*, который разворачивается на протяжении длительного времени» (Goodman et al., 1998, p. 786). Первые 2–4 года после развода являются особенно напряженным периодом. В эти годы дети обычно становятся более непослушными, негативно настроенными, агрессивными, депрессивными или злобными. Если они посещают школу, их успеваемость часто снижается, по крайней мере в определенной степени (Furstenberg & Cherlin, 1991; Hetherington & Stanley-Hagan, 1995; Morrison & Cherlin, 1995).

Те же самые нарушения происходят и в поведении родителей. Взрослые могут демонстрировать перепады настроения, испытывать трудности в работе или страдать от ухудшения здоровья. Стиль их воспитания также меняется, становится гораздо менее авторитетным, почти пренебрегающим (Hetherington, 1989; Hetherington et al., 1998). В частности, единственный родитель гораздо хуже справляется с надзором за поведением своих детей и устанавливает менее четкие правила и ограничения. Этот паттерн сохраняется в течение нескольких лет, даже если мать или отец повторно вступают в брак (Hetherington & Clingempeel, 1992).

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Причины появления большого количества неполных семей среди афроамериканцев

Почему количество неполных семей среди афроамериканцев намного выше, чем в других этнических группах Соединенных Штатов? Андрю Черлин (Cherlin, 1992a) полагает, что ситуация отражает исторические особенности брака и воспитания детей в афроамериканском обществе, а не увеличение сексуальной активности среди молодых чернокожих женщин. Чернокожие подростки или молодые женщины в настоящее время рожают детей не чаще, чем в 1960-х годах. Показатель рождаемости детей у незамужних молодых чернокожих женщин в среднем стал выше, так как за эти годы он снизился у чернокожих женщин, особенно среди замужних женщин. В то же время значительно снизилось количество браков среди чернокожих. Этот паттерн Черлин объясняет двумя факторами.

Во-первых, ухудшилось экономическое состояние многих чернокожих мужчин, поскольку в 1980-х и начале 1990-х годов возрос уровень безработицы; даже в настоящее время, когда безработица находится на более низком уровне, количество рабочих вакансий для неквалифицированных мужчин весьма ограничено. Более того, хотя чернокожие работающие женщины зарабатывают меньше чернокожих работающих мужчин, это гендерное различие не столь значительно среди афроамериканцев, как среди евроамериканцев. Все вместе это означает, что чернокожие мужчины, особенно жители города, стали все меньше и меньше способны играть роль кормильца семьи, тогда как чернокожие женщины стали способны все больше и больше поддерживать самих себя. Эти условия, согласно Черлину, привели к тому, что афроамериканские женщины перестали стремиться выходить замуж и стали менее терпимыми к неудовлетворительным взаимоотношениям.

Культурные традиции, берущие начало от африканского обычая расширенной семьи, также внесли вклад в уменьшение акцента на замужестве как основе семейной жизни. Вместо этого получает распространение и одобряется организация взаимодействия между несколькими семьями или проживание нескольких поколений в одной семье.

Эти различные факторы помогают включить широкие этнические различия по количеству семей с одним родителем в более широкий контекст. Однако объяснение этих различий не улучшает положения детей в неполных семьях. Конечно, расширенные родственные сети могут помочь защитить детей от негативных последствий, связанных с наличием в семье только одного родителя, но для таких детей риск все же выше по сравнению с детьми из полных семей.

В целом, эти негативные последствия несколько шире для мальчиков, чем для девочек, хотя в последнее время это различие становится не столь явным. В частности, у девочек-подростков отмечается одинаковое или даже большее количество негативных последствий (Amato, 1993; Hetherington & Stanley-Hagan, 1995). Возрастные различия по тяжести реакции ребенка на развод также недостаточно ясны. Если и существует возраст, связанный с более высоким уровнем проблем, то это подростковый, особенно если повторный брак происходит в то же время, когда ребенок вступает в подростковый период (Hetherington et al., 1998).

Данные по долговременным проблемам больше согласуются друг с другом: все исследователи соглашаются с тем, что дети и взрослые из семей с опытом развода имеют *в среднем* больше проблем с адаптацией, больше трудностей в школе и бо-



Пятилетний Кейт не разделяет уверенности мамы в том, что ее второе замужество — радостное событие!

более высокий уровень разводов в собственной семье (Parke & Buriel, 1998). Разногласия все еще существуют по поводу экстенсивности этих проблем. Некоторые исследователи, особенно Джудит Уаллерштейн (Wallerstein, 1989), пришли к выводу, что большинство детей и взрослых, чьи родители в разводе, имеют существенные и длительные психологические проблемы. Другие исследователи оценивают ситуацию более оптимистично. Да, действительно, те взрослые, кто пережил в детстве развод родителей, в два-три раза чаще демонстрируют долговременные психологические проблемы, чем те взрослые, которых воспитывали оба родителя (Goodman et al., 1998; Hetherington et al., 1998), но процентное соотношение говорит также о том, что 70–80% детей, чьи родители развелись, становятся «достаточно компетентными и хорошо приспособленными людьми» (Hetherington & Stanley-Nagan, 1995, p. 234). По большинству шкал долговременного функционирования общие различия выглядят весьма умеренными.

При этом не до конца ясно, в чем заключается основная причина всех этих последствий, поскольку, когда пара разводится, одновременно происходит множество изменений: увеличение конфликтов между родителями, потеря одного члена семейной системы, увеличение экономических трудностей и другие стрессовые изменения в жизни. Кратковременные нарушения поведения у детей и взрослых, по-видимому, являются комбинацией этих факторов, хотя степень открытого конфликта между родителями вполне может быть самым важным фактором в эмоциональной стабильности ребенка (Amato, 1993).

Открытый конфликт между родителями имеет негативное влияние на детей вне зависимости от того, разведены родители или нет (Amato, 1993; Coiro, 1995;

Вопрос для размышления

Учитывая все вышесказанное, как бы вы ответили на такой вопрос: что лучше для несчастливой пары — развестись или оставаться вместе, даже если они все время ссорятся? Какой вид исследований вы могли бы предложить, чтобы попытаться лучше ответить на этот вопрос?

Harold et al., 1997; Isabella, 1995). Дети, родители которых часто ссорятся, демонстрируют больше злобы и агрессии по сравнению с детьми, родители которых ссорятся менее открыто или менее часто (Davis & Cummings, 1994; Harold & Conger, 1997). Действительно, многие дети еще до развода родителей демонстрируют повышенный уровень негативного поведения, возможно, как следствие родительских разногласий или враждебности накануне развода (e. g., Cherlin et al., 1991). Поэтому мы должны быть осторожны и не приписывать все негативные последствия разводу, хотя этот процесс впоследствии действительно приводит к нарушениям и дистрессу. Дистресс еще больше нарастает, если родители продолжают ссориться или спорить после развода, чем увеличивают психологический риск для ребенка.

Обобщение известной нам информации о семейной структуре

Как далеко мы зашли в наших попытках понять влияние семейной структуры? В результате знакомства с растущим количеством экспериментальных данных я прихожу к выводу, что любая структура семьи, отличная от структуры с двумя биологическими родителями, имеет менее оптимальное воздействие по трем ключевым причинам.

Во-первых, в семье с одним родителем (изначально или после развода) сокращаются финансовые и эмоциональные ресурсы, доступные для поддержки ребенка. Часто такая семья имеет только один доход, и только один взрослый реагирует на эмоциональные нужды ребенка. *Во-вторых*, любое изменение в семье приводит к перестройке. Такая перестройка происходит и в случае рождения нового ребенка в полной семье, но еще более серьезная перестройка происходит в случае развода или повторного брака. Как взрослые, так и дети медленно и с трудом адаптируются к уходу члена семьи или к появлению в семейной системе нового взрослого (Netherington & Stanley-Hagan, 1995). Родители могут предпринимать специальные действия для того, чтобы сократить проблемы (как описано ниже в тексте «Реальный мир»), но все же полностью избежать их невозможно.

В-третьих, и это, возможно, важнее всего, единственный родитель, развод и отчим/мачеха увеличивают вероятность того, что климат в семье или стиль воспитания изменится от авторитетного (или других форм, в которых родители предоставляют детям поддержку) к менее оптимальным формам. Мы видим это в первые несколько лет после развода, когда родитель, на попечении которого находится ребенок (обычно мать), поглощен собой или переживает депрессию и неспособен обеспечить контроль и теплоту; мы видим это также и в семьях с отчимом/мачехой, где уровень авторитетного воспитания у родителей ниже, чем в полных семьях.

Важно понять, что авторитетный стиль воспитания связан с низким уровнем нарушений поведения и более высоким уровнем психологической адаптации у ребенка *вне зависимости от семейной структуры, в которой воспитывается ребенок*. И авторитарный, и пренебрегающий стили воспитания связаны с негативными последствиями, будь то обычный семейный паттерн или он вызван разводом, стрессом повторного замужества, потерей работы отцом или другими стрессами (Goldberg, 1990).

Многие родители-одиночки способны найти в себе силы, чтобы поддержать отношения со своими детьми. В конце концов, нам известно, что три четверти детей, воспитывающихся родителем-одиночкой или отчимом/мачехой, все же заканчивают старшие классы и примерно половина из закончивших старшие классы продолжают обучение в колледже, по крайней мере какое-то время (McLanahan & Sandefur, 1994). Аналогично подавляющее большинство детей, воспитывающихся родителем-одиночкой или отчимом/мачехой, не становятся делинквентными или не демонстрируют проблем поведения. Действительно, одно из современных исследований афроамериканских мальчиков-подростков, жителей городов, показывает, что подростки из семей с родителем-одиночкой не чаще становились делинквентными по сравнению с подростками из семей с двумя родителями. В этой выборке матери-одиночки стремились сохранять более поддерживающие отношения со своими сыновьями, чем многие матери в браке или повторном браке (Zimmerman et al., 1995). Таким образом, для родителя-одиночки или разведенного родителя вполне возможно преодолеть многие дополнительные проблемы. Все же мы должны согласиться с тем, что такая семейная система является менее стабильной и в среднем менее поддерживающей для ребенка.

Влияние экосистемы: работа родителей и социальная поддержка

Помимо структуры семьи на семейный процесс оказывает влияние широкий диапазон опыта жизни *родителей, опыта, находящегося за пределами* семейных отношений, но тем не менее влияющего на эти отношения. Я хочу обсудить два аспекта: работа родителей и сеть социальной поддержки.

Работа родителей

Проведенные исследования по влиянию работы родителей на детей имеют странную особенность: почти все исследования по занятости матерей сравнивают работающих и неработающих матерей, тогда как почти все работы по влиянию занятости отцов фокусируются на отцах, которые *потеряли* работу. Мы располагаем всего лишь несколькими исследованиями, анализирующими матерей, которые потеряли работу, или сравнивающими работающих и неработающих отцов. Учитывая нашу культурную историю, я считаю, что данный паттерн исследования имеет смысл, хотя в области наших знаний, без сомнения, все равно останется существенный пробел. К счастью, начинают появляться новые работы, которые ставят весьма разные вопросы, в частности: какое влияние на семейную жизнь оказывает качество опыта родителей на работе?

Занятость матерей. Отличается ли жизнь тех детей, чья мать работает, от жизни тех детей, чья мать проводит время дома? Носит ли это отличие какой-либо систематический характер? Эти вопросы, без сомнения, не стоят совершенно в стороне от тем, посвященных заботе о детях, о которых я буду говорить в главе 14, поскольку именно в связи с тем, что мать работает, большинство детей находятся под альтернативной опекой. Но вопрос остается актуальным и в том случае, когда мы

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Смягчение последствий развода

Учитывая количество разводов в нашей культуре, многие из тех, кто читает сейчас этот текст, вероятно, столкнутся с разводом в то время, когда дети еще будут жить вместе с вами. Вы не можете устранить все неблагоприятные воздействия этого события на ваших детей, но вот некоторые специфические рекомендации, следуя которым вы можете смягчить или сократить воздействие.

1. Постарайтесь сократить до минимума количество тех изменений, с которыми ребенку придется справляться. Если это возможно, оставьте детей в той же школе, в том же доме или квартире или в том же самом дневном центре, что и до развода. Этот совет распространяется не только на тот период, который непосредственно следует за разводом, но также и на несколько последующих лет (Buchanan et al., 1996).
2. Если дети постоянно живут с вами, помогите им поддерживать контакт с тем из родителей, на котором не лежит обязанность по опеке. Крупное исследование Буханан подростков из семей с опытом развода (Buchanan et al., 1996) свидетельствует о том, что это особенно важно, если опекун — отец. Если у детей нет возможности поддерживать регулярный контакт с матерью, тогда даже теплые отношения с отцом не могут снизить более высокий уровень эмоциональных нарушений. Если вы не являетесь родителем-опекуном, поддерживайте как можно более тесный контакт с вашими детьми, регулярно звоните и встречайтесь с ними, посещайте школьные мероприятия и так далее. Если вы живете далеко от ваших детей, тогда могут быть важны телефонные звонки и запланированные встречи летом или во время школьных каникул, особенно с более старшими детьми. Чем бы вы ни были заняты, не забывайте про день рождения ребенка или другие особые даты!
3. Сократите до минимума конфликтные отношения со своим экс-супругом. В первую очередь постарайтесь не ссориться в присутствии детей; решающее значение имеет тот конфликт, который дети переживают, а не тот конфликт, который родители чувствуют

рассматриваем семьи с детьми школьного возраста, в которых влияние работы матери не настолько тотально связано с влиянием альтернативной опеки за ребенком.

В большинстве исследований по влиянию занятости матерей указывается на нейтральное или незначительно позитивное влияние на детей, по крайней мере в этой культуре на данном историческом этапе (Parke & Buriel, 1998). Девочки работающих матерей более независимы и любят своих матерей больше, чем девочки неработающих матерей. И как мальчики, так и девочки, матери которых работают, имеют более равноправные гендерные представления. Влияние занятости матери на академическую успеваемость детей менее очевидно. Многие исследователи не выявляют каких-либо различий (e. g., A. E. Gottfried et al., 1994); в некоторых исследованиях показано, что мальчики, матери которых работают полный рабочий день, немного хуже успевают в школе (Hoffman, 1989). Одно из современных крупных исследований (Muller, 1995), охватывающее национальную репрезентативную выборку 24 599 восьмиклассников, отражает очень небольшое негативное влияние занятости матери на оценки по математике и тестовые показатели подростков. Это различие, по-видимому, связано с тем, что работающие матери меньше вовлечены в школьные дела ребенка и реже проверяют выполнение уроков подростком. Если

(Buchanan et al., 1996). Последствия особенно негативны, когда конфликт пролонгированный, с открытой злобой или насилием или фокусируется на ребенке (Goodman et al., 1998).

4. Что бы вы ни делали, не используйте ребенка в качестве посредника между вами и не говорите пренебрежительно о вашем экс-супруге в присутствии ребенка. У тех детей, которые чувствуют, что находятся в середине между двумя родителями, чаще отмечаются различные негативные симптомы, такие как депрессия или поведенческие проблемы (Buchanan et al., 1991).
5. Сохраните поддерживающее окружение и активно используйте его. Поддерживайте контакт с друзьями, ищите людей, находящихся в аналогичной ситуации, посещайте группу поддержки. Любыми возможными способами удовлетворяйте и свои потребности (Hetherington & Stanley-Hagan, 1995).
6. *Рассмотрите* возможность организации двойного проживания, в котором ребенок регулярно пребывает в двух домах — еженедельно или ежемесячно. Несмотря на то что данные скудные и не согласуются друг с другом (Goodman et al., 1998), несколько исследователей полагают, что подобная организация имеет некоторые преимущества. Например, крупное исследование Буханан, о котором я уже упоминала, показывает, что дети при такой совместной опеке отличаются несколько лучшей адаптацией по сравнению с детьми, находящимися под опекой только одного из родителей. Подобная организация проживания ребенка не будет действовать в каждом случае. Конечно, если уровень отторжения между разведенными супругами слишком высок или они живут далеко друг от друга, двойное проживание невозможно. Все же, когда это возможно, подобная организация жизни ребенка кажется оптимальной, поскольку позволяет ребенку поддерживать близкие отношения с обоими родителями.

Нелегко следовать этим принципам, находясь в самой середине накала эмоций, вызванных разводом. Но если вы это сможете, ваши дети будут страдать меньше.

работающие матери находят способы организовать проверку уроков и вовлечены в школьную деятельность, то их дети успевают в школе так же, как и дети матерей-домохозяек.

Эти данные указывают на то, что не работа матери как таковая продуцирует те или иные последствия, связанные с материнской занятостью, но, скорее, сам факт занятости матери различными способами меняет семейную систему. Например, работа может влиять на представление матери о себе, повышая ее самооценку, улучшая ее моральное состояние, что, в свою очередь, меняет способ ее отношений с остальными членами семьи. Так, женщина, начиная работать, обычно приобретает больше авторитета в супружеских отношениях, в частности потому, что имеет неоспоримую силу благодаря зарплате и возможности чувствовать себя независимо (Spitze, 1988). Ощущение силы или самооценка также влияет на ее взаимоотношения с детьми, особенно с дочерью. Например, Бронфенбреннер обнаружил, что работающие матери дают более позитивное описание своих юных дочерей, чем неработающие матери (Bronfenbrenner et al., 1984).

Занятость матери также вносит изменения в повседневные дела и в паттерны взаимодействия просто потому, что она много времени проводит вне дома. Отцы

в таких семьях проводят больше времени с детьми, чем отцы, имеющие жену-домохозяйку, активнее участвуют в выполнении домашних обязанностей, хотя все равно работающие матери выполняют вдвое больше домашней работы, чем отцы (Blair & Johnson, 1992; Parke & Buriel, 1998). Это изменение в распределении труда может оказывать влияние на качество взаимоотношений родителей с детьми, а также изменять ролевую модель, которую каждый из родителей представляет для ребенка.

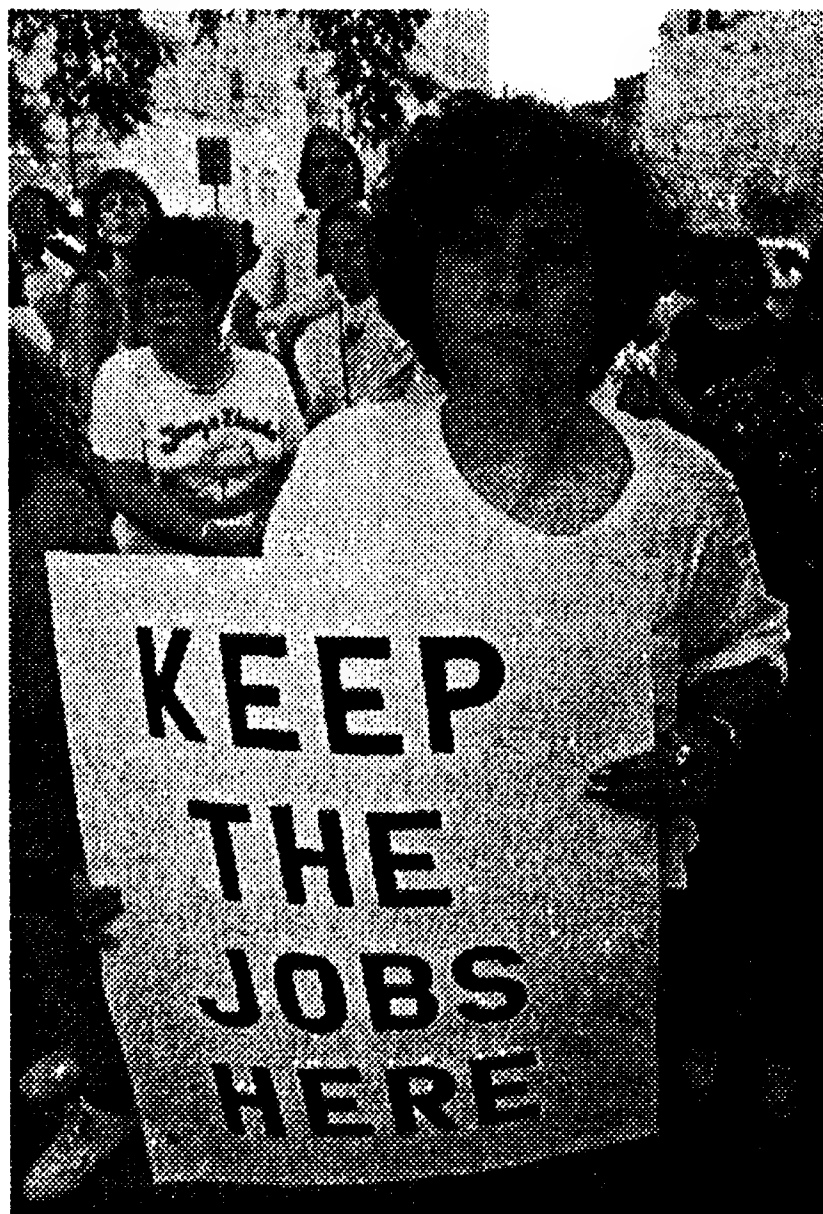
В конце концов, конечно, когда мать работает, у нее остается меньше времени для непосредственного взаимодействия с детьми, включая проверку домашнего задания. Эти последствия занятости для женщины и ее семьи не являются автоматическими или универсальными. Множество исследований показывает, что больше всего негативных последствий обнаружено среди детей в двух подгруппах: у детей, матери которых предпочитают работать, чтобы не проводить время дома, и у детей, чьим матерям не нравится их работа или они работают против своей воли (DeMeis et al., 1986; Lerner & Galambos, 1986). Самые позитивные результаты отмечаются тогда, когда мать хочет работать и работает на той работе, которую любит. В таких семьях стиль воспитания со стороны матери чаще всего построен на авторитетности (Greenberger & Goldberg, 1989).

Занятость или незанятость отцов. Я уже упоминала о том влиянии, которое может оказать на семью потеря работы отцом, когда говорила о семье Мак-Кензи в начале этой главы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что, когда мужчина теряет работу, это приводит к значительному напряжению в браке, возникает супружеский конфликт и у обоих родителей отмечается больше симптомов депрессии. Результативное воздействие на семейную динамику во многом напоминает ту картину, какую мы видим в семьях, имеющих опыт развода, или в семьях, столкнувшихся с другими видами стресса: оба родителя становятся менее последовательными в своем поведении по отношению к детям, менее любящими и хуже справляются с надзором за детьми (Conger et al., 1995). Дети реагируют на негативные изменения в поведении родителей так же, как и во время развода: они де-



В настоящее время в Соединенных Штатах почти две трети женщин, имеющих детей в возрасте до 6 лет, и три четверти женщин, имеющих детей школьного или подросткового возраста, заняты по крайней мере неполный рабочий день (U.S. Bureau of Census, 1997). В целом, влияние на ребенка представляется нейтральным или позитивным

Эти возбужденные латиноамериканские рабочие в Сан-Антонио протестуют против потери работы. Потеря работы влияет на семью рабочего не только экономически, но также психологически. В условиях такого стресса взрослые обычно реже придерживаются авторитетного стиля воспитания детей



монстрируют различные симптомы, включая депрессию, агрессию или делинквентное поведение. Часто снижается успеваемость в школе (Conger et al., 1992; 1994; Flanagan & Eccles, 1993). Негативный паттерн может быть смягчен, если неработающий отец получает достаточную эмоциональную поддержку от жены, и обычно исчезает, когда отец снова получает работу, но вся последовательность замечательно иллюстрирует то, как внешнее событие влияет на ребенка через воздействие на взаимоотношения родителей и их отношение к ребенку.

Качество работы родителей. Исследования, изучающие влияние *качества* работы родителей, приводят к аналогичному выводу. Современные классические исследования сделаны Мелвином Коном и Карми Шуле (Kohn, 1980; Kohn & Schooler, 1983), которые обнаружили, что мужчины (или женщины), работа которых требует более высоких уровней самоуправления и автономии, со временем показывают увеличение интеллектуальной гибкости. Рутинная работа, выполняемая под надзором, напротив, приводит к снижению интеллектуальной гибкости. Работа Кона, а также работы нескольких современных исследователей (Greenberger et al., 1994; Parcel & Menaghan, 1994) показывают, что эти различия распространяются на семейную жизнь. Мужчины и женщины, которые работают на рутинной работе, начинают делать больший акцент на послушании своих детей по сравнению с родителями, занятыми более интеллектуальной работой. Этот паттерн был обнаружен как у афроамериканских родителей, так и у евроамериканских (Mason et al., 1994). Более того, когда мать, которая проводила время дома с детьми, начинает выполнять примитивную работу, домашнее окружение ухудшается, становится менее стимулирующим и поддерживающим, чем до этого; и напротив, если мать начинает работать на интеллектуально сложной работе, это приводит к улучшению качества окружения для ребенка (Menaghan & Parcel, 1995). В том смысле, который

я использую в этой главе, сложная работа связана с увеличением авторитетности воспитания и с уменьшением авторитарности. Таким образом, характер работы родителей влияет на способ мышления, особенно в отношении авторитетности, и родители распространяют этот способ мышления на взаимоотношения с детьми.

Социальная поддержка родителей

Вторым аспектом жизни родителей, влияющим на семейную микросистему, является качество отношений с окружающими и удовлетворенность той социальной поддержкой, которую они получают в процессе этого общения. Достаточно легко сделать общий вывод: если родители получают адекватную эмоциональную и физическую поддержку — друг от друга, друзей или семьи, то они способны более тепло и последовательно реагировать на своих детей, а также лучше их контролировать (Crnic et al., 1983; Parke & Buriel, 1998; R. Taylor et al., 1993). Дети, в свою очередь, выглядят более успешными по различным параметрам. Например, дети, чьи родители имеют достаточную поддержку со стороны друзей, большее количество лет отдают учебе, чем те дети, родители которых получают меньше такой поддержки (Hofferth et al., 1995).

Влияние социальной поддержки на родителей особенно очевидно, когда они переживают стресс, например в случае потери работы, хронической бедности, рождения ребенка у несовершеннолетней дочери, рождения младенца с трудным темпераментом или нарушением, развода или даже просто усталости. Вы можете вспомнить исследования Сюзан Крокенберг (Crockenberg, 1981), приведенное в главе 9, которое замечательно иллюстрирует это влияние. Она обнаружила, что младенцы с раздражительным темпераментом с высокой вероятностью имели небезопасную привязанность к своим матерям, если мать испытывала недостаток социальной поддержки. Когда мать чувствовала достаточную поддержку, раздражительные дети впоследствии формировали безопасную привязанность. Существует множество других примеров подобного «буферного эффекта» социальной поддержки, например:

- Молодая мать, которой не хватает хорошей социальной и эмоциональной поддержки, чаще страдает от послеродовой депрессии, чем та мать, которая имеет адекватную поддержку (Cutrona & Troutman, 1986).
- Разведенные родители, которые получают помощь и эмоциональную поддержку от друзей или членов семьи, гораздо эффективнее могут сохранить стабильное и любящее окружение своим детям, чем те родители, которые справляются с проблемами в изоляции (Hetherington, 1989).
- Афроамериканские матери-одиночки, которые получают достаточную помощь и эмоциональную поддержку от родственников, демонстрируют более авторитетный стиль воспитания, чем матери-одиночки, не имеющие достаточной поддержки (R. Taylor et al., 1993).

В общем, социальная поддержка, по-видимому, позволяет родителям мобилизовать самые эффективные навыки воспитания, которые есть в их репертуаре. Конечно, не любая «помощь» от семьи или друзей будет выглядеть поддержкой. (Я уверена, что каждый из вас получал ненужные советы от родителей или родителей супруга или друзей!) Важно не объективное количество контактов или полученных

советов, а *удовлетворение* от количества и качества поддержки, которое испытывает родитель ребенка. Таким образом, во время серьезных трудностей или стресса — когда рождается ребенок, когда ребенок представляет особые трудности, когда семья переезжает или переживает значительные изменения — большинство из вас нуждается в эмоциональной и физической поддержки других. Однако, если вы начнете искать того, кто может вам помочь, именно в тот момент, когда вам это особенно нужно, вы можете и не найти такой поддержки. Социальная сеть должна формироваться и устанавливаться в течение определенного времени. Но, вне всякого сомнения, она принесет дивиденды родителям и, следовательно, детям.

Резюме

1. Для того чтобы исследовать развитие детей, нам следует выйти за пределы индивидуального изучения ребенка или пары мать—ребенок; мы должны изучить экологическую систему целиком.
2. Система — это больше, чем сумма ее частей. Система приспосабливается к изменениям, и любое изменение в одной части системы влияет на каждую другую часть.
3. Бронфенбреннер считает, что экологическая система ребенка состоит из трех элементов: микросистема, например семья или школа, в которую ребенок непосредственно включен; экзосистема, например работа родителей, которая влияет на ребенка не напрямую, а через воздействие на аспект микросистемы; и макросистема, например этническая субкультура или более широкое общество или культура, в которых находится семья.
4. В семейной микросистеме особенно важны несколько характеристик родительского поведения по отношению к детям, в частности эмоциональный тон семьи, способ поддержания контроля и качество общения.
5. В тех семьях, где много тепла и любви, дети устанавливают более безопасные привязанности и имеют более хорошие отношения со сверстниками, чем дети, в чьих семьях царят холод и отвержение.
6. Если в семье существуют четкие и последовательные правила, стандарты и требования, то дети, воспитывающиеся в такой семье, отличаются самой высокой самооценкой и компетентностью по самому широкому диапазону ситуаций.
7. Если с детьми в семье часто разговаривают, используя сложные предложения, если детей слушают в ответ, то речь у них развивается более стремительно; они также устанавливают более позитивные и менее конфликтные отношения с родителями.
8. Элементы родительского поведения объединяются в комбинации или стили воспитания. Несколько теоретиков предложили 4 таких стиля: авторитарный, авторитетный, попустительский и пренебрегающий.
9. Авторитетный стиль характеризуется высоким уровнем контроля, опеки, интенсивным общением и зрелыми требованиями; авторитарный стиль характеризуется высоким уровнем контроля и зрелости требований, но низким

уровнем тепла и общения; попустительский стиль характеризуется высоким уровнем тепла и низким уровнем общения, контроля и зрелости требований; пренебрегающий стиль имеет низкие показатели по всем параметрам.

10. Авторитетный стиль оказывается самым эффективным для формирования уверенных, компетентных, независимых и любящих детей. Самые негативные последствия обнаружены в семьях с пренебрегающим стилем воспитания.
11. Исследование Штейнберга и Дорнбуха устанавливает этнические различия в способах влияния семейных стилей на детей. В частности, азиатскоамериканские дети обычно очень хорошо успевают в школе, хотя у их родителей реже всего отмечается авторитетный стиль, что может указывать на то, что категории семейных стилей специфичны для культуры.
12. Семейная система также находится под влиянием особенностей ребенка, его темперамента, возраста, пола и позиции в семье.
13. Семейная система, в сущности, различна для каждого ребенка в семье, поэтому сиблинги, воспитывающиеся в одной и той же семье, часто оказываются очень разными.
14. Депрессия одного из родителей, качество их супружеских отношений, а также их внутренние модели привязанности влияют на семейную систему.
15. Структура семьи также имеет влияние на семейное функционирование, которое, в свою очередь, влияет на поведение детей. Большинство детей, которые родились в Соединенных Штатах сегодня, проведут по крайней мере часть своего детства в семейной структуре с одним родителем.
16. Дети, воспитывающиеся только одним родителем, отличаются высоким уровнем различных негативных последствий, включая уход из школы, беременность в подростковом периоде и делинквентность. В семьях с отчимом/мачехой также отмечается повышенный риск негативных последствий для детей.
17. Любое изменение в семейной структуре, например развод, вероятно вызовет временные нарушения (часто включающие увеличение авторитарности стиля воспитания или усиление элементов пренебрегающего стиля) до тех пор, пока система не приспособится к новой структуре.
18. Занятость матери влияет на семейную систему, меняя Я-образ матери, увеличивая ее значимость и меняя распределение обязанностей. Обычно оказывает позитивное воздействие на детей, особенно на девочек.
19. Потеря работы отцом нарушает семейную систему, увеличивая авторитарность воспитания и снижая удовлетворенность супружескими отношениями. Дети в такой ситуации часто демонстрируют нарушения поведения.
20. Характер работы родителей также имеет влияние на семейные взаимоотношения. Сложная работа, которая требует большей независимости, связана с увеличением авторитетности стиля воспитания, тогда как менее сложная, рутинная работа связана с увеличением авторитарного контроля.

21. Влияние изменений в семье или стресса смягчается доступностью существенного количества социальной поддержки от «сети поддержки» родителей.

Основные термины

Авторитарный стиль воспитания (*authoritarian style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанных Баумринд; характеризуется высоким уровнем контроля и предъявлением к ребенку завышенных требований наряду с недостаточной заботой о нем и невниманием к его нуждам.

Авторитетный стиль воспитания (*authoritative style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанных Баумринд; характеризуется высоким уровнем контроля, зрелостью требований к ребенку, достаточной заботой и высоким качеством общения.

Отзывчивость (*responsiveness*) — аспект детско-родительских отношений; отзывчивый родитель чувствителен к сигналам, исходящим от ребенка, и соответствующим образом реагирует на них, следуя потребностям ребенка.

Попустительский стиль (*permissive style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанных Баумринд; который характеризуется высоким уровнем заботы и низким уровнем контроля и требований.

Порядок рождения (*birth order*) — положение ребенка относительно очередности рождения детей в семье, например первенец, самый младший или единственный ребенок.

Пренебрегающий стиль (*neglecting style*) — четвертый основной стиль родительского воспитания, предложенный Маккоби и Мартином, характеризующийся низким уровнем принятия и контроля.

Теплота—враждебность (*warmth versus hostility*) — шкала вариаций эмоционального тона для описания взаимоотношений в семье.

За пределами семьи: влияние окружающего мира

Экологический подход к изучению влияния семьи на развитие ребенка привел нас ко многим открытиям, главное из которых — это понимание того, что мы не можем остановиться на границах семьи. Чтобы понять, как развивается ребенок, мы также должны понять влияние других институтов, непосредственно влияющих на ребенка. На заключительном этапе нам необходимо осознать способы организации всех этих институтов в еще более широком субкультурном и культурном контексте. При самом лучшем из возможных вариантов мы рассмотрели бы влияние этих находящихся за пределами семьи факторов в различных культурных системах: в культурах коллективизма и индивидуализма, в неиндустриальных и высоко индустриальных системах, в стабильных культурах, где обучение является естественной частью детского периода, и культурах, в которых обучение в школе — редкое или кратковременное явление и так далее. В конце концов, нам потребуется подобный анализ для того, чтобы понять способы влияния внесемейных факторов на развитие ребенка. Но такой анализ не только находится за пределами этой книги; он выходит за пределы наших знаний. Поэтому здесь я хочу попытаться рассмотреть нашу сложную культуру в качестве объекта исследования, обращаясь к известной нам информации о способах влияния на ребенка внесемейных институтов. Я начну с тех институтов, с которыми ребенок, вероятно, имеет непосредственный опыт взаимодействия: детский дневной центр, школа, работа с неполной занятостью и телевидение.

Детские дневные центры

Фактически в каждой индустриальной стране мира за последние два десятилетия огромное количество женщин стали работать наравне с мужчинами. В Соединенных Штатах изменения были особенно резкими и массивными: в 1970 году в рабочие ряды входили только 18% замужних женщин с детьми до 6 лет; к 1996 это количество возросло до 62,5% (U.S. Bureau of the Census, 1997). Более половины женщин, имеющих ребенка в возрасте до года, включая значительное количество замужних женщин, в настоящее время работают вне дома по крайней мере неполный рабочий день. В Соединенных Штатах этот уровень выше, чем в любой другой стране мира (Cherlin, 1992b; U.S. Bureau of the Census, 1996). В настоящее время для младенцев и детей школьного возраста стало обычным проводить значительное количество времени под присмотром не родителей, а другого человека.

В одном современном исследовании, охватившем свыше 1300 семей со всех концов Соединенных Штатов, было установлено, что к возрасту 1 года 80% младенцев имели опыт регулярного пребывания не с матерью, а с другим человеком; большинство детей получили такой опыт до 6-месячного возраста (NICHD Early Child Care Research Network, 1997b).

Для психологов, а также для педагогов и других профессионалов, связанных с воспитанием детей, ключевой вопрос стоит следующим образом: какое влияние подобный опыт может оказывать на младенцев и маленьких детей? Как вы можете легко себе представить, ответить на этот вопрос далеко не просто, так как мы должны учесть следующие факторы:

- Под общим названием «дневной центр» или «детский центр» подразумевается огромное разнообразие форм организации воспитания.
- Дети начинают посещать воспитательные организации в разном возрасте и пребывают в них разное количество времени.
- Некоторые дети имеют одного и того же альтернативного воспитателя в течение многих лет; другие переходят из одного учреждения в другое.
- Детские центры значительно отличаются по качеству.
- Семьи, которые определяют своих детей в дневные центры, без сомнения, отличаются по целому ряду характеристик от тех семей, которые воспитывают своих детей преимущественно дома. Как мы можем убедиться в том, что влияние, приписываемое детскому центру, не является результатом других семейных различий?

Многие исследования, на которые нам приходится ссылаться, действительно, недостаточно принимают в расчет эти сложности. Ранние исследования обычно сравнивали детей, пребывающих «в дневном центре», с детьми, «воспитываемыми дома», и приписывали различия между двумя группами влиянию дневного центра. Современные исследования справляются с этой проблемой гораздо лучше, поэтому мы движемся в направлении более четких ответов, хотя остается множество неопределенностей. Тем не менее вследствие важности вопроса вы должны осознавать, что нам уже известно, а чего мы еще не знаем.

Кто ухаживает за ребенком?

Позвольте мне начать с описательного уровня. Кто ухаживает за детьми, пока родители на работе? В некоторых странах, например Франции или Бельгии, детские центры организуются и субсидируются правительством и доступны всем родителям, хотя, конечно, стоимость компенсируется более высокими налогами (Bergmann, 1996). В Соединенных Штатах подобная правительственная система отсутствует, поэтому каждая семья сама должна организовать воспитание ребенка в зависимости от своих возможностей.

Рисунок 14.1 обобщает способы решения этой проблемы работающими родителями. За основу взяты данные Бюро переписи 1993 года по всем детям до 6 лет (Hofferth, 1996). Эти данные могут содержать неожиданную для вас информацию. Когда большинство людей думают о детском или дневном центре, они подразумевают дневной воспитательный центр или, возможно, организацию присмотра за



Рис. 14.1. Организация работающими матерями ухода за детьми в возрасте до 5 лет в Соединенных Штатах в 1993 году

(Источник: U. S. Bureau of the Census Current Population Reports, 52, 1995)

группой детей кем-либо в своем собственном доме (такая организация называется **семейным дневным центром**). За последние годы обращение в детские центры значительно возросло, их количество увеличилось с 6% в 1965 году до 31% в 1995 (Scarr, 1998). Рисунок 14.1 показывает, что, несмотря на это увеличение, половина детей дошкольного возраста с работающими родителями все еще воспитываются членом семьи, а не в детском или семейном дневном центре. Большинство таких детей воспитываются в своем доме, а не в доме кого-либо еще.

Эти данные действительно варьируют в зависимости от возраста ребенка и экономического статуса семьи. Младенцы гораздо чаще воспитываются дома отцом, бабушкой или дедушкой или другим родственником и гораздо реже определяются в дневной центр (NICHD Early Child Care Research Network, 1997b).

Семьи, проживающие на уровне бедности, которым не хватает средств для многих видов платных центров, чаще всего полагаются при уходе за ребенком на бабушек или других членов семьи; семьи среднего класса чаще всего выбирают семейный дневной центр (Lamb, 1998; NICHD Early Child Research Network, 1997c).

Данные на рис. 14.1 могут передать только начальные представления об огромном разнообразии решений, к которым приходят родители в поиске альтернативного ухода за своими детьми. Например, в одном национальном обзоре почти треть работающих матерей отметили, что в воспитании их детей применялись *комбинированные* формы, например некоторое время ребенок находился в семейном дневном центре, остальную часть времени — в детском центре. Подобная организация воспитания ребенка часто продиктована тем, что родитель работает в вечернюю или ночную смену или по скользящему графику (Folk & Yi, 1994). Более того, большинство семей не могут найти постоянную форму организации воспитания, поэтому за младенческий и дошкольный период их дети пробуют несколько форм. Треть детей в возрасте 1 года из крупной национальной выборки, исследованной Нацио-

нальным институтом здоровья и развития ребенка (NICHD Early Child Research Network, 1997b), получают опыт, связанный по крайней мере с тремя различными формами организации воспитания; более половины — с двумя формами.

Сравнение альтернативных воспитательных учреждений. Высококвалифицированный уход за ребенком возможен при любой форме организации воспитания, представленной на рис. 14.1, хотя формы воспитания действительно отличаются друг от друга методическими особенностями. Например, воспитательный центр обычно предоставляет самые лучшие условия для когнитивного развития, включая различные игрушки, возможность интенсивного вербального общения с педагогами и чтение вслух. Семейный дневной центр обычно предоставляет самую минимальную возможность для подобного развития. Как воспитательный центр, так и семейный дневной центр, напротив, дает возможность играть со сверстниками, тогда как в домашнем центре такая возможность отсутствует.

Данные отличия очень затрудняют обсуждение глобального влияния детского воспитательного центра. Более того, многие исследователи изучали детей только в воспитательных центрах, и мы не можем быть уверены в том, что эти данные можно распространять на детей, посещающих семейный дневной центр или воспитывающихся дома кем-либо помимо родителей (не говоря уже о других культурах!). Все же позвольте мне сообщить вам некоторые современные данные.

Воздействие на когнитивное развитие

Мы располагаем большим количеством доказательств того факта, что дневной центр хорошего качества имеет позитивное влияние на общее когнитивное развитие многих детей. В самом современном крупном исследовании, проведенном Национальным институтом здоровья и развития ребенка (NICHD Early Child Research Network), исследователи обнаружили небольшое, но позитивное влияние высококвалифицированного центра на общие когнитивные умения детей и на их речевое развитие. Другое исследование сообщает о том, что среди младенцев и детей из бедных семей отмечается еще более выраженное позитивное влияние. Дети



Большинство детей в Соединенных Штатах имеют по крайней мере некоторый опыт неродительского воспитания, хотя воспитательные центры, наподобие показанных на этих двух фотографиях, — не самый распространенный вид организации воспитания

демонстрируют существенный и долговременный прирост показателей *IQ* и последующей успеваемости в школе после посещения детского центра с условиями для интенсивного развития в младенческом возрасте и раннем детстве. С этим исследованием вы знакомы из главы 7 (Campbell & Ramey, 1994; Ramey, 1993; Ramey & Campbell, 1987).

Даже дети из семей среднего класса иногда демонстрируют позитивные когнитивные изменения, когда посещают хороший центр (е. г., Peisner-Feinberg, 1995). Например, Алисон Кларке-Стюарт обнаружила, что вне зависимости от экономического положения родителей ребенка, чем более когнитивно обогащенный опыт получает ребенок в дневном центре, тем выше когнитивное развитие ребенка в последующем (Clarke-Stewart et al., 1994).

Те дети, с которыми разговаривают, читают и направленно занимаются, демонстрируют более значительный когнитивный прирост по сравнению с теми детьми, которые проводят время в менее стимулирующей обстановке. Это справедливо независимо от того, где осуществлялось воспитание, полностью дома или в другой обстановке. Несколько лонгитюдных исследований в Швеции подтверждают позитивное влияние высококвалифицированного воспитания детей: те дети, которые провели большую часть времени в дневных центрах высокого уровня в Швеции, лучше успевали в школе или получали более высокие оценки по интеллектуальным тестам в начальной школе по сравнению с теми детьми, которых постоянно воспитывали дома или в семейном дневном центре (Andersson, 1992; Broberg et al., 1997).

Несколько исследований отражают менее благополучную картину, возможно, особенно для детей из семей среднего класса. Например, в одном крупном исследовании, охватывающем свыше тысячи 3- и 4-летних детей, Баядар и Брукс-Ганн (Baydar & Brooks-Gunn, 1991) обнаружили, что белые дети (но *не* чернокожие), которые начали воспитываться в альтернативных условиях в первый год жизни, получили самые низкие оценки по показателю словарного запаса в дошкольном возрасте, причем вне зависимости от того, из каких семей они были, состоятельных или живущих на уровне бедности. Негативные последствия не были обнаружены у тех детей, которые посещали дневной центр после 1 года. В аналогичном крупном исследовании 5- и 6-летних детей (Caughy et al., 1994) исследователи обнаружили, что дети из бедных семей, которые начали посещать дневной центр после 1 года, получили более *высокие* показатели по чтению или математике в начале школы, тогда как дети из семей среднего класса, которые посещали дневной центр в младенческом возрасте, получили более *низкие* оценки.

Как можно согласовать эти противоречивые данные? Одно из лежащих на поверхности объяснений заключается в том, что критическим фактором служит расхождение между уровнем стимуляции, которую ребенок получает дома, и ка-

чеством воспитания в детском центре. Когда дневной центр предоставляет ребенку *более* богатые возможности по сравнению с домашними условиями, тогда мы отмечаем позитивное воздействие на когнитивное развитие ребенка, посещающего детский центр. Если обстановка детского центра менее стимулирующая, чем

Вопрос для размышления

Согласны ли вы с этим аргументом? Какие другие объяснения вы могли бы предложить?

домашняя, тогда пребывание в детском центре может привести к негативным последствиям в когнитивной сфере. Большинство (но не все) результатов, которые я описала, согласуются с этой гипотезой, но мы еще не провели достаточно хороших крупных исследований, чтобы убедиться в правильности способа концептуализации данного процесса.

Влияние на личность

Когда мы рассматриваем влияние внедомашнего воспитания на личность детей, мы сталкиваемся с еще одной неясностью. Несколько исследователей обнаружили, что дети, проводящие время в дневном центре, более общительны, пользуются большей популярностью среди сверстников и отличаются лучшими навыками игры со сверстниками, чем дети, воспитывающиеся преимущественно дома. Андерссон установил эту закономерность в ходе лонгитюдного исследования, проведенного в Швеции (Andersson, 1989; 1992), подобные результаты получены исследователями в Соединенных Штатах (Scarr & Eisenberg, 1993). Однако эти данные отнюдь не универсальные. Многие другие исследователи связывают посещение детского центра с повышенной агрессией по отношению к сверстникам, а в более позднем возрасте — с непослушанием в школе и дома.

Например, в одном очень хорошо спланированном крупном исследовании Джон Бейтс и его коллеги (Bates et al., 1994) обнаружили, что детсадовские дети, которые провели большую часть времени в детском центре начиная с младенческого периода, были более агрессивны и менее популярны среди сверстников в школьном возрасте, чем дети, которые воспитывались только дома или провели в детском центре меньше времени. Бейтс не обнаружил, что те дети, которые посещали дневной центр с начала младенческого периода, были чем-то хуже; критической переменной была общая продолжительность пребывания вне домашнего воспитания, а не возраст, с которого ребенок начал пребывать в дневном центре. Данные негативные последствия очень невелики. Уровень агрессивности ребенка в начальной школе находится под влиянием целого ряда факторов, включая темперамент и эффективность дисциплинарных воздействий родителей. Однако тот факт, что детский центр задействован в этом процессе, определенно заставляет поднять флаг предосторожности.

Противоречивые результаты, не правда ли? По некоторым параметрам дети, посещающие дневной центр, выглядят *более* социально компетентными, чем домашние дети; по другим параметрам они кажутся отстающими. Один из возможных путей разрешить это расхождение — это еще раз обратиться к относительному качеству воспитания дома или в дневном центре.

С этим аргументом согласуются данные, полученные Тиффани Филд (Field, 1991): позитивное воздействие опыта дневного центра на социальную компетентность ребенка отмечается только при условии *высокого качества* центра. Алисон Кларке-Стюарт в сравнительном исследовании различных типов внедомашнего и домашнего воспитания обнаружила, что уровень агрессии ребенка зависит от того, проводит ли ребенок дневные часы в организованной, хорошо структурированной системе или в беспорядочной нестимулирующей обстановке. Причем не имеет значения, где ребенок попадает в неструктурированную и беспорядочную обстановку:

дома или в дневном центре (Clarke-Stewart et al., 1994). Если этот аргумент достоверен, тогда дело не в детском центре как таковом, а в повседневном опыте ребенка. Однако даже если это окажется самым лучшим объяснением наблюдаемых негативных последствий, едва ли есть причина для оптимизма. Например, дети, наблюдаемые Бейтсом, находились в обычной повседневной обстановке детского центра. Если такой заурядный центр оказывает даже небольшое негативное влияние на поведение детей в будущем, мы должны проявлять осторожность.

Влияние на привязанность ребенка

Другой важный вопрос заключается в том, может ли младенец или ребенок сформировать безопасную привязанность к матери и отцу, если он постоянно их покидает. Мы знаем, что большинство младенцев устанавливают безопасные привязанности с отцами, несмотря на то что отцы обычно ежедневно уходят на работу. Поэтому очевидно, что регулярная разлука не *препятствует* формированию безопасной привязанности. Все же результаты ранних исследований давали достаточный повод для беспокойства, в связи с чем психолог Джей Белски в сериях статей и выступлений поднял этот вопрос (Belsky, 1985; Belsky & Rovine, 1988). Комбинируя данные нескольких исследований, он пришел к выводу о том, что отмечается некоторый риск формирования небезопасной привязанности у младенцев, посещающих дневной центр до 1 года по сравнению с теми, кто воспитывается на протяжении первого года в домашних условиях. Последующий анализ подтвердил вывод Белски. Например, обобщая данные из 13 различных исследований, в которых участвовали 897 младенцев, Майкл Ламб отметил, что 35% младенцев, которые находились в течение по крайней мере 5 часов в неделю под опекой другого человека, а не мамы, формировали небезопасную привязанность по сравнению с 29% младенцев, которые находились исключительно под опекой матери (Lamb et al., 1992).

Что означают эти результаты? Здесь мнения психологов значительно расходятся (e. g., Clarke-Stewart, 1990; Roggman et al., 1994; Sroufe, 1990). Одни психологи на основании полученных данных, пришли к выводу о том, что дневной центр сам по себе увеличивает вероятность формирования небезопасной привязанности. Другие указывали на то, что большинство существующих исследований включают такое количество противоречащих переменных, что невозможно прийти к четкому выводу. Так, вероятно, проблема заключается не в дневном центре самом по себе, а в низком уровне центра. Возможно, ответ на вопрос содержится в самом процессе отбора. Работающие матери по многим показателям отличаются от неработающих матерей. Эти отличия еще заметнее, когда речь идет о матерях-одиночках, о матерях, предпочитающих работать, а не сидеть дома с ребенком, или о матерях, считающих уход за ребенком обременительным делом. Поэтому нельзя однозначно отнести любой риск формирования небезопасной привязанности к опыту дневного центра, а не к другим факторам.

Вот замечательный пример того, как спор и разногласие может зачастую привести к очень хорошему научному исследованию: 25 исследователей из 14 различных университетов, включая всех главных протагонистов спора, в 1991 году приступили к разработке и осуществлению очень крупного исследования, которое

было призвано ответить на все эти вопросы (NICHD Early Child Care Research Network, 1996a; 1997d). Они отобрали для исследования свыше 1300 младенцев и их семьи, включая афроамериканские и латиноамериканские семьи, матерей с начальным образованием и с высшим образованием, неполные и полные семьи.

В табл. 14.1 представлен ход исследования. Как вы можете видеть, исследователи сначала посетили каждый дом, когда ребенку исполнился 1 месяц. Во время этого визита они собрали информацию об организации семьи, о доходе и о темпераменте матери, уровне ее депрессии и об ее отношении к работе. Они также просили ее оценить темперамент ребенка, используя стандартный опросник.

Когда детям исполнилось 6 месяцев, исследователи еще раз посетили каждый дом, вновь выясняя уровень депрессии матери и ее мнение о темпераменте ребенка. Во время этого визита они также наблюдали взаимодействие матери с младенцем во время игры и оценивали качество общих условий воспитания в доме, используя стандартизированный инструмент. В этих наблюдениях исследователи обращали особое внимание на уровень чувствительности/отзывчивости матери по отношению к младенцу. Нам известно, что это качество связано с безопасностью привязанности.

В возрасте 15 месяцев они дополнительно посещали семью ребенка, делая повторную оценку условий домашнего воспитания и непосредственно наблюдали за матерью и ребенком во время игры. Каждую пару также приглашали в лабораторию, где мать и ребенок участвовали в серии эпизодов по процедуре незнакомой ситуации. Если дети посещали детский центр в 6 и 15 месяцев, исследователи также посещали центр и оценивали его качество.

Учитывая сложность исследования, результаты удивительно четкие: посещение ребенком детского центра не было связано с безопасностью его привязанности.

Таблица 14.1

**Процесс исследования ухода за ребенком в раннем возрасте,
разработанный Национальным институтом здоровья и развития детей (NICHD)**

Возраст младенца при каждом контакте	Параметры, измеряемые в каждом возрасте
1 месяц	Личность матери, уровень депрессии матери, отношение матери к работе, оценка матерью темперамента ребенка, условия проживания и доход семьи
6 месяцев	Оценка матерью темперамента младенца, уровень депрессии у матери, наблюдение качества условий воспитания дома, наблюдение за матерью и младенцем во время игры, уровень качества условий внедомашнего воспитательного учреждения
15 месяцев	Уровень депрессии матери, наблюдение за матерью и ребенком во время игры, оценка качества условий домашнего воспитания, уровень качества условий внедомашнего воспитательного учреждения, безопасность привязанности ребенка по процедуре незнакомой ситуации

(Источник: NICHD Early Child Research Network, 1996a, from Table 3)

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Дети работающих родителей

Вопрос, связанный с организацией заботы о ребенке, не заканчивается тем периодом, когда он достигает школьного возраста. Работающие родители также сталкиваются с проблемой организации заботы о детях школьного возраста до или после школы. Многие родители вынуждены смириться с тем, что детям необходимо самим заботиться о себе в часы между окончанием школы и возвращением родителей домой с работы. Психологи называют такую ситуацию *самозаботой*, хотя этот термин не совсем точен, поскольку многие такие дети хотя бы часть времени находятся под присмотром старших братьев или сестер (е. g., Marshall et al., 1997). Более правильным термином, обозначающим детей, которые проводят время после школы без надзора со стороны взрослых, можно считать выражение *дети работающих родителей*.

Очень трудно установить точное количество *детей работающих родителей*, отчасти потому, что практика предоставления ребенка самому себе получила негативное освещение в прес-се, поэтому родители с неохотой признают, что их дети часть времени заботятся о себе сами. По данным самых современных оценок, от 5 до 10% детей в возрасте 6–13 лет в Соединенных Штатах по крайней мере часть своего дня предоставлены сами себе (Zigler & Gilman, 1996). В семьях, в которых все взрослые работают, этот показатель примерно в 2 раза выше (Cain & Hofferth, 1989).

Чаще всего предоставлены сами себе дети 10 лет и старше, обычно после школы. Причем такое положение дел характерно не только для семей, живущих в бедности, этот показатель примерно одинаков для каждого социального класса.

Существует относительно небольшое количество хороших исследований, сообщающих о возможных последствиях такой ситуации для детей. Однако более удачные современные исследования сообщают о незначительных либо умеренных негативных последствиях: дети работающих родителей более уязвимы к давлению сверстников и чаще подвергаются жестокому

Только в том случае, если матери младенцев были относительно нечувствительными к их потребностям, посещение дневного центра или других видов воспитательных учреждений приводило к формированию менее безопасной привязанности. У тех младенцев, которые находились в условиях сочетания двух негативных факторов — нечувствительности матерей и низкого качества воспитательного учреждения, — отмечался повышенный риск формирования небезопасной привязанности. Если же младенец находился в дневном центре высокого уровня, то безопасная привязанность формировалась с такой же вероятностью, что и у любого другого ребенка.

Однако и здесь мы должны поднять несколько маленьких флажков предосторожности. Исследователи из *NICHD* также обнаружили, что матери детей, посещающих детский центр, демонстрировали очень незначительное (но статистически существенное) увеличение тенденции вести себя менее чувствительно по отношению к своим детям в сравнении с матерями, воспитывающими детей дома. Обратите внимание, что это воздействие не было настолько существенным, чтобы оказать влияние на вероятность формирования безопасной привязанности к матери. Дети в дневном центре с такой же вероятностью, что и дети, воспитываемые

обращению с их стороны, они демонстрируют менее развитые социальные навыки, более низкую успеваемость в школе, а также более высокий уровень агрессивности/делинквентности (Pettit et al., 1997b; Zigler & Gilman, 1996). Некоторые из этих негативных последствий, особенно в отношении уровня агрессии или делинквентности, сильнее проявляются среди детей работающих родителей из городских семей с низким доходом; дети работающих родителей из семей среднего класса, семей городских окраин или из сельской местности также получают более низкие оценки в школе, но отмечаемые отклонения в их поведении можно считать незначительными (e. g., Galambos & Maggs, 1991; Marshall et al., 1997; Pettit et al., 1997b). Другие исследования указывают на вероятность того, что дети работающих родителей могут не отличаться от других детей по школьной успеваемости, самооценке или подверженности давлению сверстников, если у них существует четкий распорядок дня и так или иначе осуществляется контроль со стороны взрослых, например по телефону или с помощью соседей (Cole & Rodman, 1987). Если эти условия не соблюдаются, то у ребенка, который предоставлен самому себе, могут обостриться все существующие проблемы.

Что касается подростков, находящихся в условиях отсутствия контроля в течение какого-то времени ежедневно, дела обстоят лучше у тех из них, кто проводит время без надзора в своем доме, чем у тех, кто проводит время, «слоняясь» со своими друзьями или в их доме. Повидимому, в последнем случае подростки особенно подвержены давлению со стороны сверстников, особенно в период чувствительности к влиянию сверстников, который отмечается в начале подросткового возраста (Steinberg, 1986).

В целом, относительно скудные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что условия самозаботы не являются однозначно негативными, в чем пытаются нас убедить многочисленные сообщения в популярной прессе. Родители могут организовать необходимый надзор за детьми и обойтись без негативных последствий. Но если условия самозаботы становятся одной из составляющих целого ряда проблем, включая недостаток альтернативного надзора со стороны взрослых, опасный квартал проживания, высокий уровень дистресса в семье или другие существенные изменения, то такая ситуация определенно заключают в себе риск.

дома, устанавливали безопасную привязанность к своим матерям. Все же отмечается небольшое потенциально негативное влияние.

Комбинируя эти данные с тем, что я уже сказала о влиянии детского центра на интеллектуальное развитие и другие аспекты личности, вы можете увидеть, что качество воспитания в альтернативных условиях является критическим фактором. Учреждение высокого уровня обычно связано с позитивными или нейтральными результатами, тогда как непоследовательная или низкого качества опека над ребенком может оказаться для него вредной (e. g., Lamb, 1998; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Scarr, 1998).

К несчастью, детские воспитательные учреждения в Соединенных Штатах не всегда, и даже редко, соответствуют высокому уровню. Большинство исследователей, которые осуществили оценку детских воспитательных учреждений, пришли к выводу, что в среднем их уровень можно оценить как в лучшем случае удовлетворительный или посредственный; в некоторых учреждениях уровень крайне низкий (Scarr, 1998). Если вы стоите перед необходимостью выбора учреждения для вашего ребенка, как вы можете оценить его уровень? Таблица 14.2 предоставляет вам точку отсчета, перечисляя характеристики программ хорошего качества.

Таблица 14.2

Идеальные характеристики дневного центра

Оптимальное соотношение взрослые—дети	Для детей до 1 года профессиональные ассоциации рекомендуют соотношение 1 к 3; для детей в возрасте от 1 до 2 лет рекомендуемое соотношение — 1 к 5; для детей в возрасте 2–3 лет — соотношение 1 к 6. Оптимальное соотношение повышается до 1 к 10 для детей в возрасте 5–6 лет. Для предупреждения возможности детского насилия во многих хороших центрах предусмотрены по крайней мере 2 взрослых в каждой комнате или в каждой группе младенцев или детей
Небольшой размер группы	Чем меньшее количество детей находится под присмотром одновременно, будь то в одной комнате дневного центра или дома, тем лучше для ребенка. Этот фактор оказывается <i>дополнительным</i> к влиянию соотношения взрослые—дети. Поэтому большие группы с большим количеством взрослых — менее оптимальный вариант, чем небольшие группы с таким же соотношением взрослые—дети. Для младенцев оказывается самым лучшим максимум 6–8 детей в группе; для 1–2-летних детей — от 6 до 12 детей. Для старших детей оказываются оптимальными группы 15–20 человек
Низкая текучесть персонала	Это важно для всех детей, особенно для младенцев. Текучесть кадров самая высокая, если зарплата воспитателей низкая
Чистое, безопасное, яркое помещение, пригодное для игры	Множество дорогих игрушек не является обязательным условием, но должно быть разнообразие активности, в которую ребенок захочет вовлечься. Игрушки должны располагаться таким образом, чтобы стимулировать игру
Ежедневное планирование, наличие, по крайней мере, какой-то структуры	Специальное обучение, деятельность под наблюдением. Слишком жесткая организация не является идеальным вариантом, но дети лучше себя чувствуют при наличии структуры
Отзывчивость воспитателей	Воспитатели относятся к ребенку с теплотой, позитивно, с участием и отзывчивы к нуждам ребенка, а не просто опекают его
Воспитатель обладает знаниями по развитию детей	Воспитатели, имеющие высшее образование, обычно наиболее эффективны, но даже несколько курсов по развитию ребенка лучше, чем ничего

(Источник: Clarke-Stewart, 1992; Howes, 1997; Howes et al., 1992; NICHD Early Child Care Research Network, 1996b; Scarr & Eisenberg, 1993)

Влияние школы

Школа — еще одна жизненно важная «микросистема», которую посещают практически все дети в большинстве культур. Как правило, школа начинается с 5–7 лет и в индустриальных странах обычно продолжается до 16 лет или старше. Во время этих 10 или более лет ребенок усваивает огромное количество фактов и формиру-

ет новые и гораздо более сложные формы мышления, многие из которых я обсуждала в главе 6. Какую роль обучение в школе играет в этом наборе когнитивных изменений? Служит ли обучение в школе *причиной* когнитивных сдвигов, которые Пиаже называет конкретными и формальными операциями?

Обучение в школе и когнитивное развитие

Исследователи попытались ответить на этот вопрос несколькими способами. Одна из стратегий состояла в изучении детей в тех обществах или культурах, в которых обучение в школе не обязательно или не всем доступно. Сравнивая аналогичные группы детей, одни из которых учились в школе, а другие — нет, исследователи пытались установить роль обучения в школе в когнитивном развитии детей.

Вторая стратегия, недавно разработанная, заключается в сравнении детей, у которых даты рождения приходятся на ближайший период до и после назначенного школой возраста поступления в детский сад или первый класс. Например, если некая школа устанавливает 15 сентября как предельную дату, тогда ребенок, родившийся 10 сентября, будет иметь право пойти в первый класс через 5 дней после того, как ему исполнится 6 лет. Тогда как ребенок, родившийся 20 сентября, не получит это право до следующего года, хотя он только на 10 дней младше. Через год эти 2 ребенка, одинаковые по возрасту, будут отличаться тем, что один проучился год в школе, а другой нет, поэтому исследователи могут изучить влияние обучения в школе, при этом возраст будет выступать константой (e. g., Morrison et al., 1995; Stelzl et al., 1995).

Кросс-культурные исследования в Мехико, Перу, Колумбии, Либерии, Замбии, Нигерии, Уганде, Гонконге и многих других странах подтверждают тот вывод, что школьный опыт действительно *каузально* связан с появлением развитых когнитивных умений. Дети, не посещающие школу, не только не осваивают сложных понятий и стратегий, они также плохо справляются с генерализацией усвоенного понятия или принципа на новую ситуацию. Поэтому посещение школы помогает детям научиться думать.

Хороший пример получен в ходе исследования Гарольда Стивенсона индийских детей в Перу (Stevenson & Chen, 1989; Stevenson et al., 1991). Стивенсон и его коллеги протестировали 6–8-летних детей, одни из которых были в школе уже в течение 6 месяцев, а другие еще не начали обучение или жили в недоступной для посещения школы местности. Стивенсон обнаружил, что как в сельских, так и городских областях дети, посещающие школу, демонстрируют лучшие результаты фактически по всем заданиям, включая сериацию (организация предметов в сериальном порядке, например по размеру или длине) и образование понятий. Эти различия отмечались даже в том случае, если в расчет принимался уровень образования родителей, статус питания ребенка и количество дополнительных занятий с ребенком дома.

Аналогично исследования в Соединенных Штатах, сравнивающие детей, начавших учиться в школе с разницей в год, показывают, что не просто возраст, а обучение в школе само по себе имеет непосредственное влияние на некоторые виды когнитивных умений, например на способность использовать хорошие стратегии

Вопрос для размышления

Предположим, что день рождения вашего ребенка почти сразу же после назначенной вашей местной школой ограничительной даты поступления в детский сад или первый класс. В свете данных о влиянии обучения в школе, попытаетесь ли вы настоять на зачислении вашего ребенка? Или это не имеет значения для долгосрочной перспективы?

запоминания. В одном таком исследовании Фред Моррисон и его коллеги (Morrison, 1995) обнаружили, что значительное улучшение использования стратегий запоминания отмечалось в 1-м классе; дети того же возраста, которые провели год в детском саду, поскольку они просто не подошли под ограничение возраста, не демонстрировали точно такого же прироста навыка запоминания — хотя эти дети, конечно, приобретут этот навык в следующем году, когда поступят в 1-й класс.

Это не означает, что обучение в школе — единственный способ формирования сложных форм мышления. Специфический опыт в какой-либо области также мо-

жет способствовать развитию даже без школьного опыта. Например, бразильские уличные дети, которые занимаются торговлей на рынках, способны безошибочно дать сдачу, несмотря на недостаток формального обучения в школе (Carragher et al., 1985). Тем не менее обучение в школе формирует у ребенка множество специфических навыков и типов знаний и стимулирует развитие более гибких, генерализованных стратегий запоминания и решения задач.

Адаптация к школе

Школа — это не просто нейтральное место для приобретения когнитивных навыков. Это комплексная социальная организация со своими правилами и ценностями, сложными взаимоотношениями со сверстниками и многими требованиями, которые не были знакомы ребенку ранее. Среди детей в Соединенных Штатах ключевым фактором успешной адаптации ребенка к этой новой обстановке является его готовность научиться читать — процесс, который я обсуждала в главе 8. Однако готовность к чтению — не единственный фактор. Также имеет значение участие родителей в школьных делах, как и некоторые аспекты темперамента ребенка.

Участие родителей. Когда родители приходят на родительское собрание, посещают школьные мероприятия и участвуют в проверке домашних заданий, дети более мотивированы, чувствуют себя более компетентными и лучше адаптируются в школе. Они быстрее учатся читать, получают хорошие оценки в начальной школе и заканчивают больше классов (Brody et al., 1995; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Reynolds & Bezruczko, 1993). Как говорит Лоренс Штейнберг: «При прочих равных условиях дети, у которых родители участвуют в школьной деятельности, лучше успевают в школе, чем их сверстники» (Steinberg, 1996, p. 124–125). Влияние родительского участия отмечено в группах детей из бедных семей, а также из семей среднего класса, что говорит о том, что это влияние не является просто замаскированным различием по социальному классу (e. g., Luster & McAdoo, 1996; Reynolds & Bezruczko, 1993). То есть если родители детей из семей, проживающих на уровне бедности, активно вовлечены в школьную деятельность и в процесс школьного обучения, то их дети с большей вероятностью будут хорошо успевать в школе, чем дети из таких же бедных семей, чьи родители лишь поверхностно вступают в контакт со школой или совсем его не поддерживают. Высокая степень родительского участия отмечается реже в семьях, проживающих на уровне бедности, иногда по-

тому, что они испытывают чрезмерные стрессы в связи с другими аспектами жизни и просто не находят времени. Иногда причина заключается в том, что они не понимают, что участие в школьных делах поможет их детям. Но когда родители начинают проявлять активность, успеваемость ребенка улучшается.

Родительское участие имеет значение не только для ребенка, но и для родителей и школы. Если школы приглашают родителей и поощряют их активность, то они способствуют созданию более сильного чувства общности, объединяя родителей друг с другом и с учителями. Более прочная общность родителей, в свою очередь, способствует поддержанию более эффективного надзора и присмотра за детьми, что положительно влияет на детей. Родители, участвующие в школьных делах своего ребенка, находят способы помогать своим детям; у них может даже появиться мотивация к продолжению собственного образования (Haynes et al., 1996).

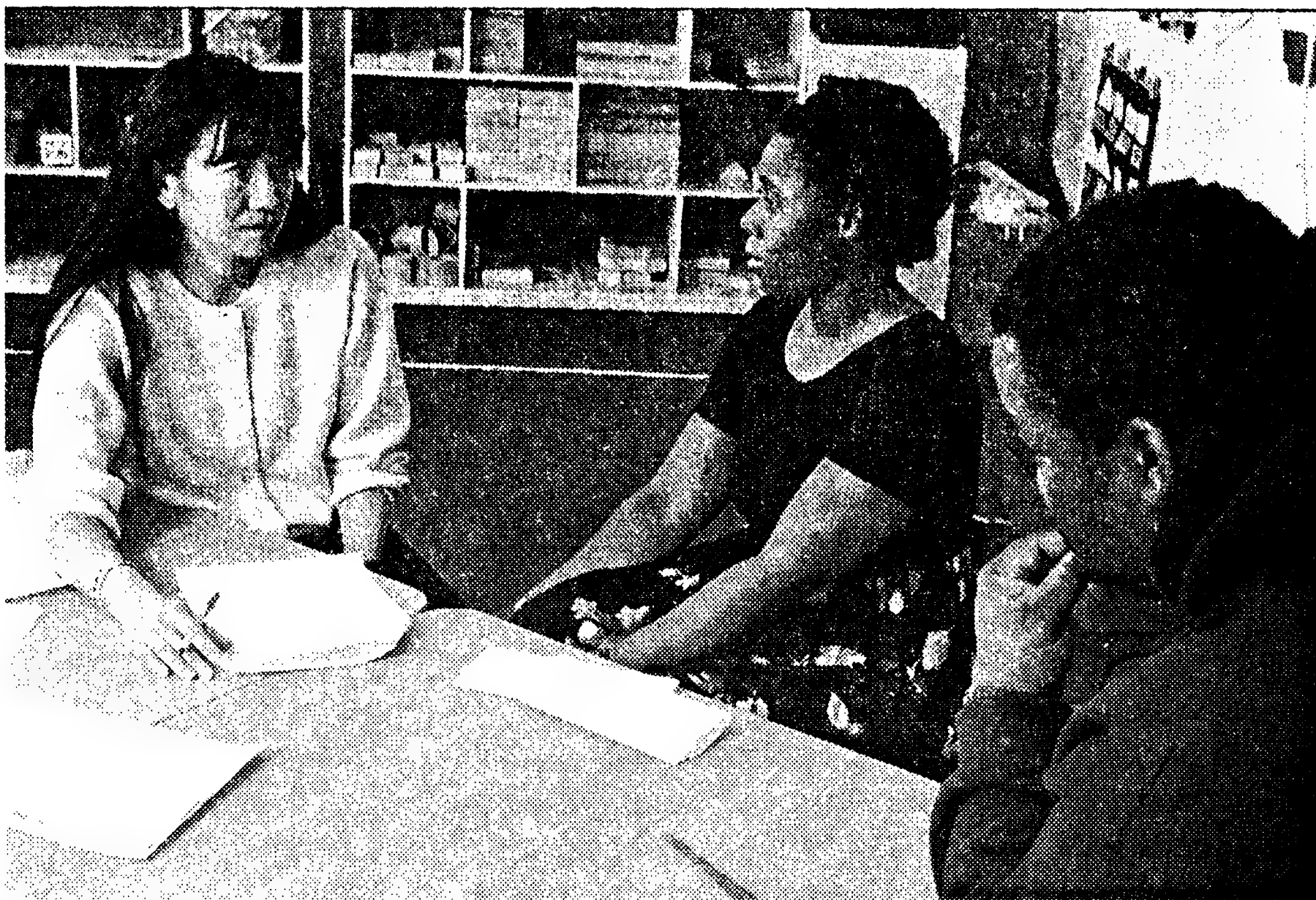
Темперамент и личность. На первые успехи ребенка в школе также оказывает влияние тот фактор, соответствуют ли личностные особенности или темперамент ребенка тем качествами, которые ценятся и вознаграждаются в школе. Например, Карл Александер и его коллеги (Alexander et al., 1993) обнаружили, что в первые школьные годы успеваемость выше у тех детей, которые отличаются энтузиазмом, интересуются всем новым, приветливы и беззаботны, чем у детей более замкнутых, хмурых или напряженных.

Все исследователи сходятся в том, что качество учебы во время первых школьных лет имеет существенное влияние на последующий опыт и успешность обучения. Если дети пришли в школу с хорошей подготовкой, то они быстро овладевают новыми академическими навыками и знаниями и поэтому легче адаптируются к предстоящим школьным требованиям. Если дети приходят в школу с плохой подготовкой или менее оптимальными свойствами темперамента, то они хуже учатся в первые годы и чаще продолжают движение по траектории низкой успеваемости на протяжении всех школьных лет. Но данная траектория не всегда неизменна. Состояние низкой успешности ребенка может улучшить участие родителей, детский сад высокого уровня или первый учитель (Pianta et al., 1995). Основная идея заключается в том, что ребенок не поступает в школу с пустой головой; он несет с собой свою историю и личностные качества.

Вовлеченность или отстраненность

Со временем эти различные траектории все больше и больше расходятся, так что к средним и старшим классам учащиеся разбиваются на две разные группы. Некоторые учащиеся активно вовлечены в процесс обучения в школе, если использовать терминологию Лоренса Штейнберга. Они не только получают удовольствие от учебы, но вовлечены во все школьные мероприятия, легко выполняют домашние задания, осваивая необходимые навыки.

Другие, включая многих подростков из семей среднего класса в школах городских окраин, отстранены от процесса обучения в школе, особенно от его академического аспекта. Штейнберг считает — причем, по-моему, весьма убедительно, — это качество вовлеченности или отстраненности решающим качеством для ребенка и его будущего.



Некоторые исследования сообщают о том, что школьная успеваемость улучшается, когда родители участвуют в школьных мероприятиях, например приходят на беседу с учителем

Отстраненные учащиеся. Основываясь на опросах и наблюдении свыше 20 000 подростков и их семей, Штейнберг (Steinberg, 1996) рисует довольно мрачную картину типичного уровня вовлеченности в школьную жизнь современных учащихся старших классов в Соединенных Штатах. Большая часть учащихся не принимают школу и учебу в школе всерьез; после занятий они редко принимают участие в деятельности, которая закрепляет то, чему они научились в школе (например, выполнение домашних заданий); культура сверстников очерняет академические успехи и осмеивает тех учащихся, которые пытаются хорошо учиться. В табл. 14.3 представлены некоторые особенности, подтверждающие эти выводы.

Более того, большинство современных родителей в Соединенных Штатах так же отстранены от процесса школьного обучения, как и их дети-подростки. В крупном исследовании Штейнберга более чем половина учащихся старших классов сообщили, что когда они приходят домой с неудовлетворительными оценками, их родители не расстраиваются; треть сказали, что их родители не знают, что они изучают в школе; только около пятой части родителей, принимавших участие в этом исследовании, постоянно посещали школьные мероприятия. В категориальной системе, которую я описала в главе 13, стиль воспитания родителей отстраненных учащихся чаще всего можно оценить как попустительский или авторитарный; стиль родителей заинтересованных учащихся чаще всего оценивался как авторитетный (Steinberg, 1996).

История не заканчивается на родителях. Столь же важную роль играют нормы и ценности группы сверстников. Азиатские учащиеся, например, гораздо чаще, чем

Таблица 14.3

**Доказательства широкого распространения отстраненности от процесса
школьного обучения среди подростков Соединенных Штатов,
полученные в ходе исследования Штейнбергом**

Более одной трети учащихся сказали, что они проводят школьный день, в основном «слоняясь с друзьями»

Две трети учащихся сообщили, что они списывали на школьном тесте прошлого года; 9 из 10 сказали, что они списывали домашнее задание с одноклассника

Средний учащийся старших классов Соединенных Штатов тратит только около 4 часов в неделю на выполнение домашних заданий, по сравнению с 4 часами *в день* среди учащихся других индустриальных стран

Половина учащихся в выборке Штейнберга сообщили, что они не выполняли домашних заданий, которые им были заданы

Две трети учащихся старших классов Соединенных Штатов имеют оплачиваемую работу; половина работают 15 и более часов в неделю

Только около 20% учащихся в исследовании Штейнберга сказали, что их друзья считают важным получать хорошие оценки в школе

Почти 20% учащихся из той же выборки сообщили, что они не пытаются работать в школе на полную мощность, так как опасаются насмешек со стороны друзей

(Источник: Steinberg, L., *Beyond the Classroom*, New York: Simon & Schuster, 1996)

афроамериканские или латиноамериканские учащиеся, дружат с теми, кто ценит хорошие оценки и усердие в школе. Среди групп сверстников афроамериканских и латиноамериканских подростков академические достижения или усилия в учебе гораздо чаще обесцениваются. В этих двух группах вовлеченность родителей в школьный процесс или акцент на важности учебы нивелируется нормами сверстников. Упорный труд или стремление к достижению, по мнению афроамериканских и латиноамериканских подростков, значит «притворятся белым» и поэтому очерняется.

Эта проблема не уникальна для чернокожих или латиноамериканских учащихся. Доминирующая культура белых подростков в современных Соединенных Штатах в качестве одной из центральных ценностей утверждает, что учащиеся старших классов не должны много трудиться. Они должны справляться с программой, но не должны выделяться в процессе обучения. Другими словами, широко распространенной нормой или целью является *видимость* незаинтересованности в учебе. Неудивительно, что многие подростки заходят слишком далеко и становятся искренне незаинтересованными в учебе, что приводит к долговременным негативным последствиям во взрослой жизни.

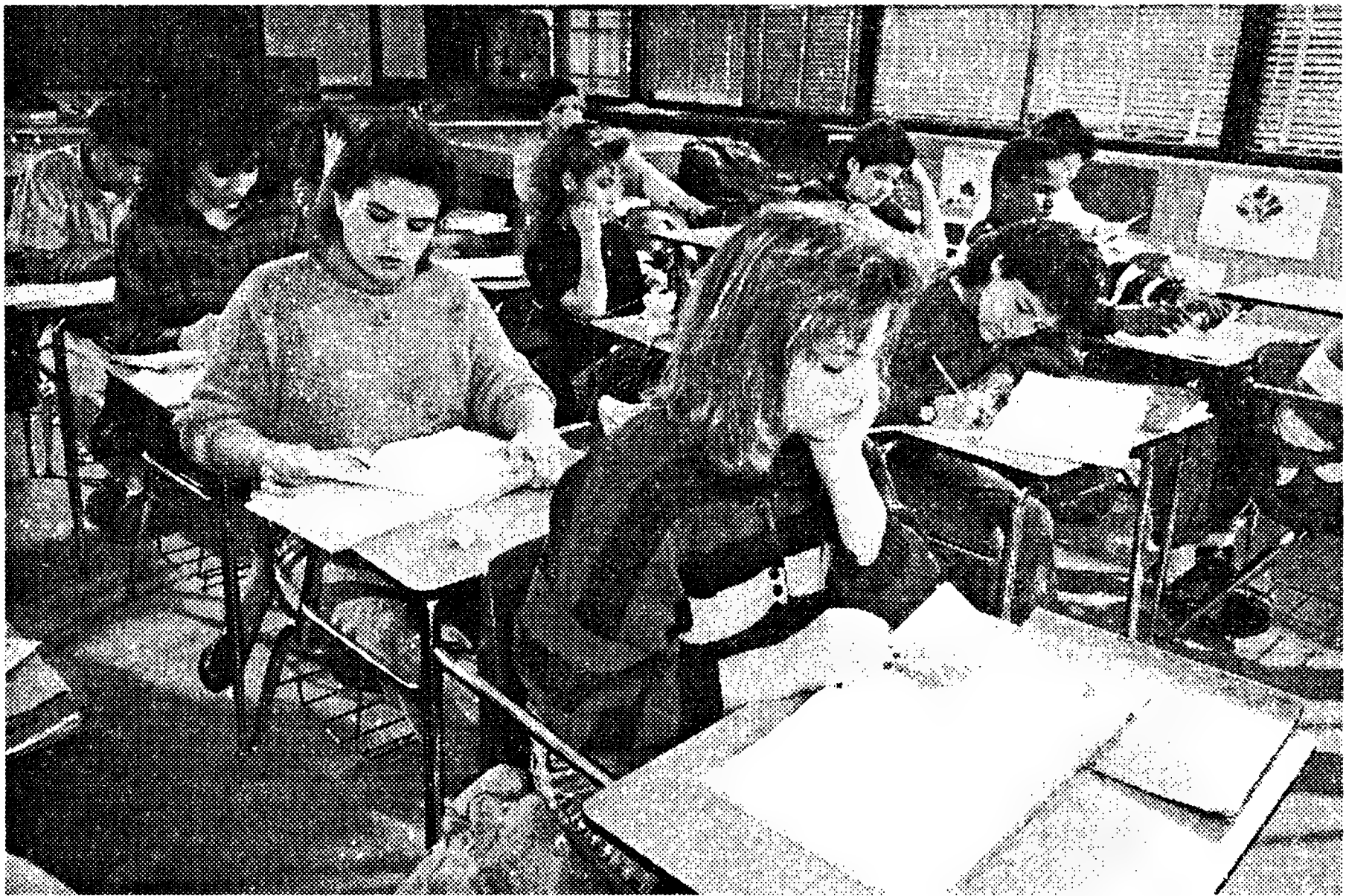
Дети, бросающие школу. На экстремальном конце континуума незаинтересованности в учебе находятся те подростки, которые действительно бросают школу,

Вопрос для размышления

Вспомните годы вашего обучения в старших классах. Выглядит ли что-либо из перечисленного правдоподобным? Подвергали ли вы себя риску получить неодобрение со стороны кого-либо из сверстников, если проявляли усердие в учебе? Как вы с этим справлялись?

не окончив старших классов. Правда, я должна заметить, что это происходит реже, чем вы могли бы подумать. Примерно три четверти молодых людей в Соединенных Штатах получают дипломы об окончании старших классов и еще 12% получают диплом общего образца (*CED*) в более позднем возрасте. Поэтому только около 15% современных молодых людей не заканчивают школу (McLanahan & Sandefur, 1994). Среди учащихся старших классов самых последних лет этот уровень еще ниже. Например, среди тех учащихся, которые поступили в старшие классы в 1988 году, только 11% не закончили их к 1993 году. Причем треть из них — латиноамериканцы. До недавнего времени среди подростков, бросивших школу, афроамериканцев было больше, чем евроамериканцев, но, по данным более современных сравнительных исследований, это различие исчезло. В настоящее время в обеих группах 86–87% молодых людей получают диплом об окончании старших классов (Holmes, 1996). В целом, более совершенным предиктором окончания школы является социальный класс, а не этническая принадлежность. Дети, воспитывающиеся в бедных семьях, особенно в бедных семьях с единственным родителем, чаще бросают школу, чем дети из более экономически благополучных или полных семей.

Подростки, которые бросают школу, приводят множество причин такого решения, включая антипатию к школе, низкие оценки, временное исключение из шко-



Эта старшеклассница из Техаса, которая учится в биологическом классе, обладает достаточно устойчивыми убеждениями о своих способностях и возможностях, опираясь на успехи и неудачи предыдущих учебных лет. Эти убеждения вносят существенный вклад в степень ее вовлеченности в процесс обучения на протяжении средних и старших классов и повлияют на принятие важных решений в жизни — пойти учиться в колледж или бросить школу

лы или необходимость работать, чтобы поддержать семью. У девочек участвуют дополнительные факторы. Они чаще всего говорят, что бросили школу из-за того, что собирались вступить в брак, из-за беременности или из чувства, что школа просто не для них (National Center for Educational Statistics, 1987). Некоторые из этих факторов оказываются действенными, когда мы пытаемся предсказать, какие учащиеся бросят школу. Например, в лонгитюдном исследовании более чем 500 детей Роберт и Беверли Кайрнс (Cairns & Cairns, 1994) выявили два надежных предиктора того, что подросток бросит школу: низкая академическая успеваемость, вплоть до оставления на второй год, и частое проявление ребенком агрессивного поведения. Более 80% мальчиков и примерно 50% девочек, которые отличались этими *двумя* особенностями в 7-м классе, позже бросили школу до завершения старших классов. Для девочек в этом исследовании рождение ребенка или вступление в брак были также тесно связаны с вероятностью бросить школу, хотя, с другой стороны, ранняя беременность была чаще у тех девочек, которые имели опыт низкой школьной успеваемости или высокий уровень агрессии. Поэтому неясно, что стало причиной, а что следствием.

Кайрнс и его коллеги также обнаружили, что в том случае, если учащиеся с низкой академической успеваемостью участвовали в одном или более внеклассном мероприятии в начале обучения в старших классах, то они в 2 раза реже бросали школу по сравнению с детьми, которые не участвовали в жизни школы (Mahoney & Cairns, 1997).

Эти данные подтверждают основную идею Штейнберга о вовлеченности или отстраненности: определенная связь со школой, даже среди учащихся, имеющих низкую академическую успеваемость, может действовать как противовес и помочь удержать многих молодых людей в школе достаточное время для ее окончания.

На другой стороне медали для некоторых подростков находится их представление о том, что диплом об окончании старших классов не обеспечит им лучшую работу. Некоторые из молодых людей в исследовании Кайрнсов (Cairns & Cairns, 1994), например, уже работали неполный рабочий день и получали свыше минимального заработка. Поэтому они не видели никакого смысла оставаться в школе, если могли заработать больше, работая полный день. Вот два высказывания:

«Школа была скучной. Я чувствовал, что знаю все, что должен был знать... Я собирался вернуться... но я понимал, что получаю 6 долларов в час на работе и ничего — в школе, поэтому...» (Чак).

«Я просто ненавидела школу. Я считала, что лучше найти работу на 8 часов в день, чем сидеть в школе 8 часов в день, кроме того, если я буду проводить в школе 40 часов в неделю, то мне никто не будет за это платить, лучше я найду себе работу и буду получать деньги» (Эми) (Cairns & Cairns, 1994, p. 180, 181).

Что касается долговременной перспективы, то те подростки, которые используют такое объяснение для того, чтобы бросить школу (или чтобы учиться в старших классах с низкой успеваемостью), ошибаются. Безработица среди тех, кто не окончил старшие классы, выше, чем среди любой другой группы, и те, кто бросил школу, находят работу с более низкой зарплатой, чем те, кто получил диплом об



Мы ожидаем, что по крайней мере 1 из этих 9 учащихся бросит школу до окончания старших классов

окончании старших классов. В 1995 году, например, средний годовой доход у взрослых в возрасте 35–44 лет, не закончивших старшие классы, составлял 20 466 долларов по сравнению с 32 689 долларами у тех, кто закончил старшие классы, и 57 196 долларов у тех, кто окончил колледж (Hacker, 1997). Очевидно, те учащиеся, которые бросили школу, вступают на очень разную, гораздо менее оптимальную, экономическую траекторию.

Заинтересованные учащиеся: те, кто стремится к достижениям. На другой стороне континуума находятся те подростки, которые заинтересованы учебой и имеют хорошую успеваемость. Заинтересованные учащиеся проводят больше времени, выполняя домашние задания, реже прогуливают занятия, более внимательны в классе и не списывают. Они также стремятся проводить время с теми учащимися, которые заинтересованы в учебе или, по крайней мере, не высмеивают тех, кто прикладывает усилия. Они чаще имеют авторитетных родителей, которые ожидают от них хороших оценок и сами участвуют в школьной жизни ребенка (Brooks-Gunn et al., 1993a; Steinberg, 1996).

Вы могли бы мне возразить, что все отношения, которые я только что описала, существуют просто потому, что более способные дети легче справляются со школьной программой. В этом есть доля правды. Фактически единственным самым надежным предиктором академической успеваемости учащегося в старших классах служит показатель *IQ*. Способным учащимся к тому же легче успешно закончить старшие классы.

Хотя заинтересованные учащиеся, как эти трое, вероятно, пользуются преимуществом высокого *IQ*, они также увлечены самим процессом обучения и прикладывают усилия, чтобы хорошо учиться



Хорошая академическая успеваемость формирует чувство самоэффективности у интеллектуально более развитых учащихся, что, в свою очередь, увеличивает их заинтересованность процессом обучения. Однако Штейнберг также прав в том, что чувство вовлеченности содержит множество других ингредиентов, которые имеют значительное влияние на усилия подростка и его успехи в школе.

Усилия и успех, в свою очередь, выступают гарантом большего количества лет обучения в школе. Эта связь отмечается среди детей, воспитывающихся в бедности, а также в семьях среднего класса (Barrett & Depinet, 1991). Эти дополнительные годы обучения в значительной степени определяют тот карьерный путь, на который вступает молодой человек, влияя на доход и успехи на работе (Featherman, 1980; Rosenbaum, 1984). Существуют отнюдь не тривиальные факты, которые объясняют, почему выводы Штейнберга о типичном уровне заинтересованности учебной работой среди современных учащихся старших классов Соединенных Штатов являются столь тревожными.

Вступление в мир труда: влияние работы на подростка

Один из возможных факторов распространения отстраненности от школы среди учащихся старших классов в Соединенных Штатах связан с тем, что подростки все чаще находят работу на неполный рабочий день. Конечно, занятость подростка не новый феномен. Как и во многих странах мира в настоящее время и на более ранних исторических этапах в Соединенных Штатах, подростки способны выполнить на работе те же обязанности, что и обычный взрослый. Мы знаем, что подростки работали на шахтах, фабриках и в поле; они пасли животных и ловили рыбу. В большинстве индустриальных стран с наступлением XIX века законы о детском труде внесли значительные изменения в эту картину. Сегодня подростки проводят в школе ежедневно по многу часов и обычно не могут работать полный рабочий день. Однако подростки находят работу все чаще. В Соединенных Штатах уровень занятости подростков начиная с 1950-х годов значительно возрос. Сегодня примерно три пятых всех учащихся средних классов и большинство учащихся старших

классов получают по крайней мере какой-то опыт работы перед тем, как окончить школу (Bachman & Schulenberg, 1993).

Для некоторых работа экономически необходима. Другие работают, чтобы заработать деньги на обучение в колледже или на свои хобби. Родители часто поддерживают подростка в его желании работать на том основании, что это «закаляет характер» и учит «реальной жизни».

Правы ли родители в отношении положительного влияния работы? Учит ли она на самом деле ответственности и надежности? Может быть, да, а может быть, нет. Если вы еще раз посмотрите на табл. 14.3, вы увидите, что Штейнберг перечисляет занятость подростка как один из симптомов (или причин) широко распространенной отстраненности от школы. С его точки зрения, высокий уровень занятости подростка является одним из аспектов нашей современной культуры, который требует изменения. Другие исследователи пришли к более оптимистичным выводам о возможной позитивной роли работы подростка. О чем нам сообщают данные?

Пессимистичная точка зрения

На пессимистичной стороне мы находим несколько крупных исследований, показывающих, что чем больше часов работает подросток, тем более *негативны* последствия. В самом крупном исследовании Джеральд Бахман и Джон Шуленберг (Bachman & Schulenberg, 1993) собрали информацию о более чем 70 000 учащихся, выпускников старших классов. Испытуемые ежегодно бросали учебу как в частных, так и муниципальных школах в каждом штате страны. Примерно четыре пятых учащихся работали по крайней мере несколько часов в неделю, большинство за деньги. Исследователи обнаружили, что 46,5% мальчиков и 38,4% девочек работали более 20 часов в неделю.

Бахман и Шуленберг установили, что чем большее количество часов работали учащиеся, тем больше они употребляли наркотических веществ (алкоголь, сигареты, марихуана, кокаин), демонстрировали больше агрессии по отношению к сверстникам, чаще спорили с родителями, меньше спали и реже завтракали, реже занимались спортом и были менее удовлетворены жизнью. Впечатляющий перечень негативных последствий.

Вторая большая группа пессимистических доказательств получена из исследования Штейнберга и Дорнбуха, о котором я уже писала (Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg et al., 1993). Штейнберг и его коллеги собрали информацию о занятости подростков среди выборки учащихся 9–12-х классов. Данные собирали в 1987 и 1988 годах. Подобно Бахману и Шуленбергу, они считают, что работа имеет различные негативные последствия для подростков, в том числе более низкие оценки в школе и минимальную вовлеченность в школьные дела.

Рисунок 14.2 представляет часть данных из каждого из этих исследований, поэтому вы можете проанализировать размеры влияния. Кстати, стоит заметить, что в своем исследовании Штейнберг и Дорнбух обнаружили удивительно одинаковый паттерн результатов для всех этнических групп и для учащихся из семей всех экономических уровней, поэтому данное влияние имеет широкое распространение и значимость.

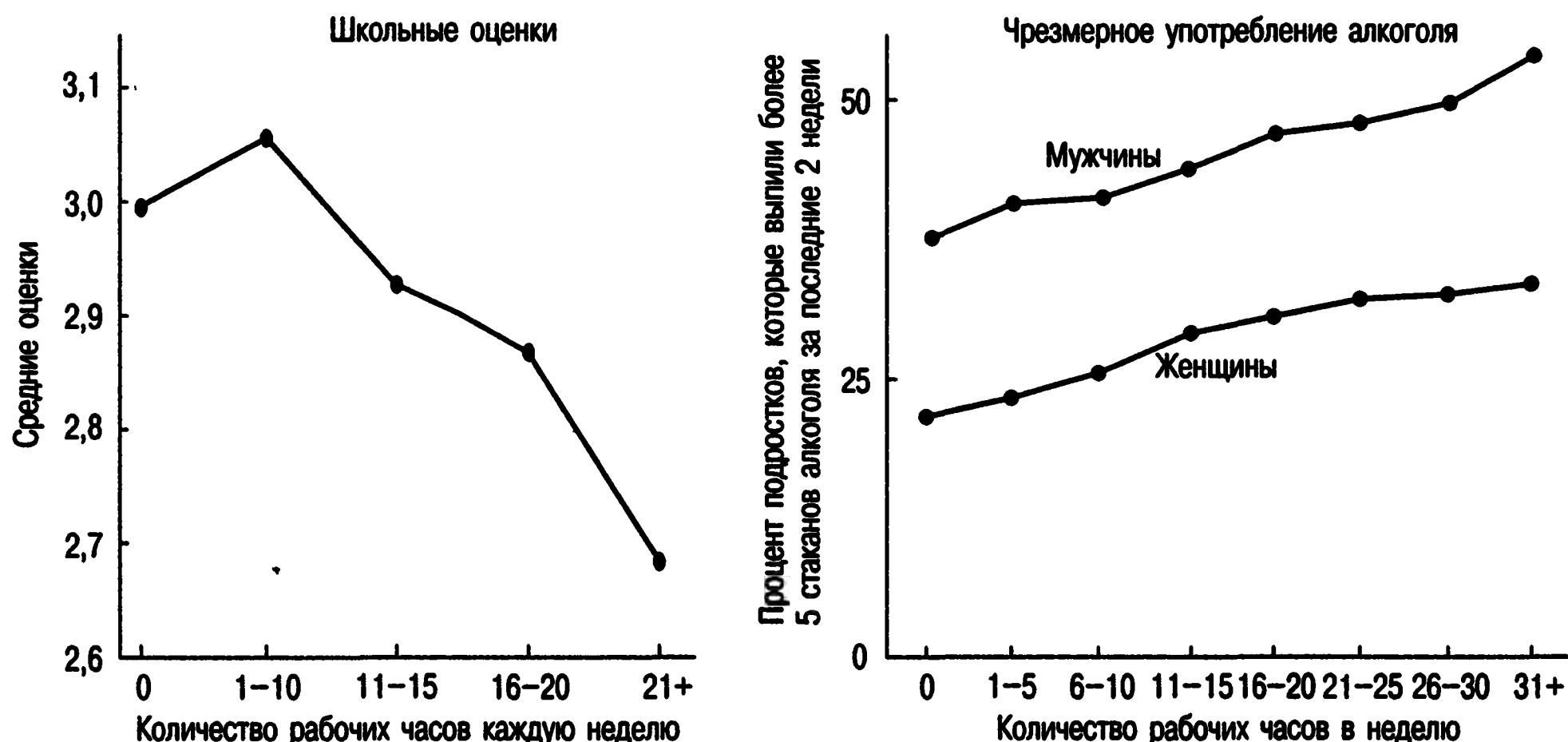


Рис. 14.2. Данные слева получены из исследования Штейнберга и Дорнбуха; данные справа — из исследования Бахмана и Шуленберга

(Источник: (left) Steinberg, L., and Dornbusch, S., «Negative correlates of part-time employment during adolescence», *Developmental psychology*, 27, p. 308. 1991 by the American Psychological Association. By permission of L. Steinberg. (right) Bachman, J., and Schulenberg, J., «How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors», *Developmental psychology*, 29, p. 226. 1993 by the American Psychological Association. By permission of J. G. Bachman)

На данном этапе некоторые из вас твердо уверены, что результаты, подобные результатам, представленным на рис. 14.2, могут совсем не значить, что работа во время обучения в старших классах *приводит* к негативным последствиям, а данные могут отражать влияние самоотбора: именно те учащиеся, которые меньше всего заинтересованы в учебе и уже общаются с курящими и выпивающими подростками, могут быть теми же, кто решает много работать. Данные Бахмана и Шуленберга согласуются с этой интерпретацией. Они подтверждают, что выпускники старших классов, получающие самые высокие оценки и планирующие поступить в колледж, реже всего работают. Обратите внимание, что эти данные остаются на уровне корреляционных связей и не решают основной проблемы интерпретации. Штейнберг и его коллеги способны помочь в интерпретации этих двух факторов, поскольку они располагают лонгитюдными данными. Они обнаружили, что те учащиеся, которые в последних классах работали 20 часов в неделю, действительно менее заинтересованы в школе и минимально были вовлечены в школьную деятельность в предыдущих классах. Этот факт иллюстрирует влияние самоотбора. В то же время они обнаружили, что эти же самые студенты после того, как начали работать, стали еще более отстраненными от школы и демонстрировали не только увеличение употребления наркотических веществ и делинквентного поведения, но и снижение уверенности в себе, тем самым иллюстрируя негативное воздействие работы.

Оптимистичная точка зрения

Совсем другой ответ на вопрос о влиянии подростковой занятости получен из современного исследования Джейлан Мортимер и ее коллег (Mortimer & Finch, 1996; Mortimer et al., 1995), которые наблюдали группу из более чем 1000 учащихся 9–12-х классов из Миннесоты. Она обнаружила, что за эти годы работа подростков стала более сложной и на ее выполнение требуется все больше времени. Она не установила никакой корреляции между количеством рабочих часов и школьными оценками или риском появления проблем в поведении. В этой группе подростков качество работы, которую выполняли учащиеся, имело большее значение, чем работа как таковая. Те учащиеся, которые получали позитивный опыт работы, формировали повышенное чувство компетентности и эффективности; те учащиеся, которые считали, что приобретают полезные навыки благодаря работе, также формировали плеяду связанных с работой ценностей и отношений. Именно эти ценности подразумевают взрослые, когда говорят, что работа «формирует характер».

Тем не менее все еще неясно, как мы должны обобщать результаты этих разных исследований. Одно возможное решение предложила Кристелл Миллер, которая

Вопрос для размышления

Каким был ваш опыт, связанный с работой, в подростковом возрасте? Как вы думаете, чему вы научились благодаря работе, если вообще научились? В свете вашего личного опыта и данных этого исследования хотели бы вы, чтобы ваши дети работали, когда станут подростками?

обнаружила, что на оценки учащихся старших классов оказывает выраженное влияние только работа в будние дни, а *не* в выходные (Miller & Pedersen-Randall, 1995). Это позволяет выдвинуть гипотезу о том, что работа вредит учебе в той степени, в какой она отвлекает подростков от школьных задач. С этим согласуются данные, полученные Мортимер. В ее исследовании работающие учащиеся 11-х и 12-х классов часто говорили, что работа затрудняет выполнение домашней работы, и отмечали, что они часто приходили домой уставшими. С другой стороны, Мортимер, возможно,

права, заявляя, что качество работы является решающим ингредиентом данной проблемы. Неквалифицированный труд, предоставляющий мало возможностей для независимости и небольшие шансы приобрести долговременные рабочие навыки, гораздо чаще связан с низким доходом, чем сложная, квалифицированная работа.

В целом, эти данные хорошо объясняют, почему настолько трудно сформулировать четкие рекомендации в области социальной политики. По крайней мере эти смешанные данные должны заставить родителей дважды подумать, прежде чем они (мы) станут поощрять подростка работать 15 или 20 часов в неделю.

Влияние средств массовой информации

Другим источником непосредственного влияния на детей за пределами семьи являются средства массовой информации, особенно телевидение. В Соединенных Штатах 98% семей имеют в доме телевизор. Дети в возрасте от 2 до 11 лет в среднем проводят около 22 часов в неделю за просмотром телевизора, подростки немного меньше (American Psychological Association, 1993; Fabrikant, 1996). За последнее

десятилетие данные показатели снизились (в 1984 году этот показатель составлял более 26 часов в неделю). Тем не менее все еще справедливо суждение, что «к 18 годам американские дети уже провели больше времени за просмотром телевизора, чем занимаясь любой другой деятельностью, за исключением сна» (Huston et al., 1990). В Соединенных Штатах афроамериканские и латиноамериканские дети и взрослые, а также дети, имеющие менее образованных родителей, проводят перед телевизором больше времени, чем евроамериканские дети (Anderson et al., 1986).

В разных странах этот показатель варьирует, но если принять во внимание тот факт, что владельцы телевизоров составляют свыше 50% семей в Латинской Америке и в большинстве стран Восточной и Западной Европы, этот феномен не является исключительно американским (Comstock, 1991).

Я могу предоставить только небольшое количество интересной информации из широкого разнообразия исследований, предназначенных для выявления возможного влияния просмотра телевизора на детей и взрослых. Все же немного еды лучше, чем ничего.

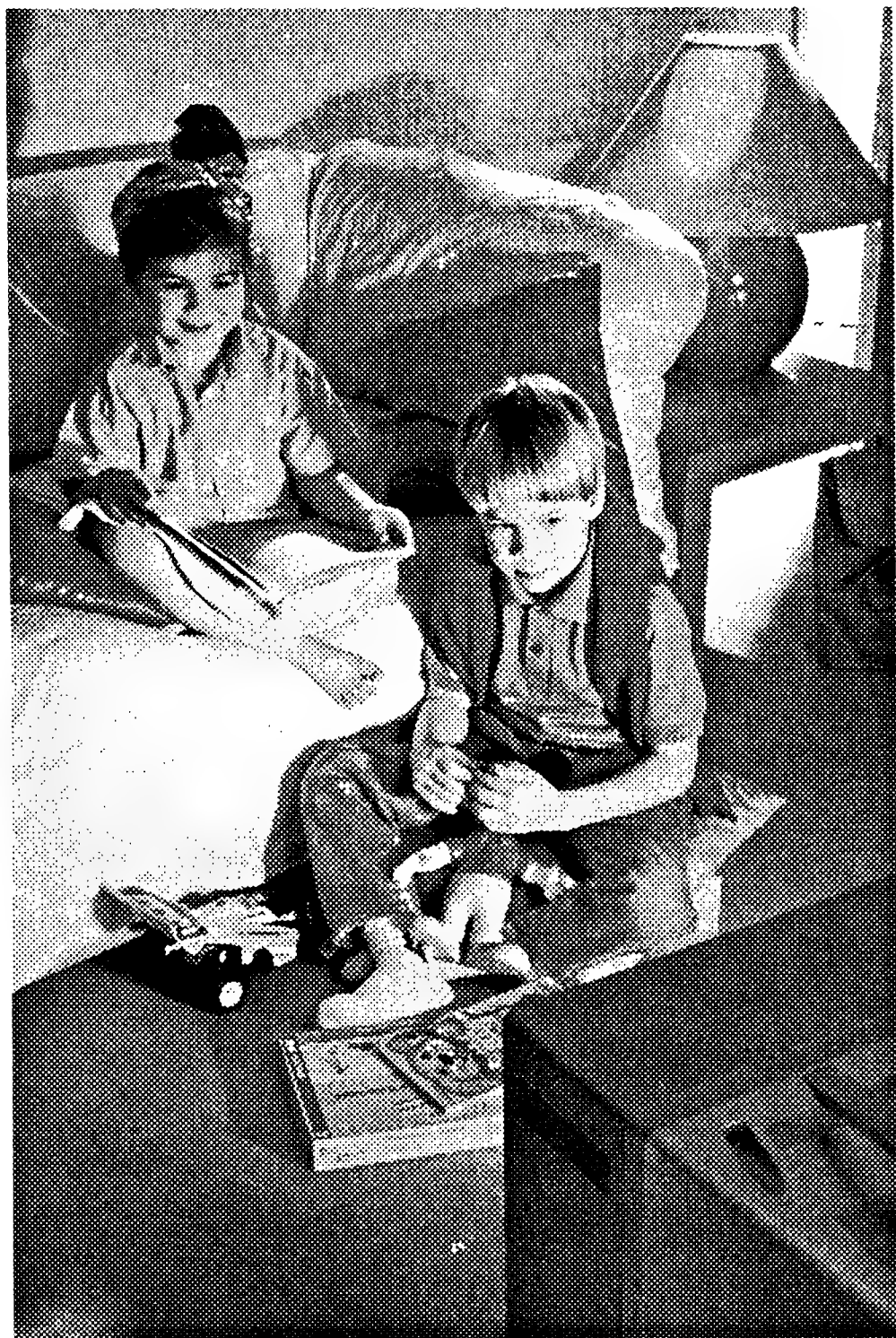
Специфическое образовательное воздействие

Программы, специально составленные для образования детей и обучения их позитивным ценностям, действительно имеют заметное позитивное влияние. Это особенно заметно среди дошкольников, для которых разработано большинство этих программ. Например, если дети регулярно смотрят передачу «Улица Сезам», у них формируется более широкий словарный запас и другие навыки, необходимые для подготовки к школе, по сравнению с детьми, которые не смотрят эту передачу или смотрят ее реже. Это воздействие обнаружено у детей из семей, в которых испанский язык — доминантный, а также у тех детей, которые слышат дома английскую речь (Huston & Wright, 1998; Rice et al., 1990). Одно современное, тщательно спланированное Патрицией Коллинз и ее коллегами исследование (Collins et al., 1997) предоставляет особенно четкие данные. Они наблюдали более 500 детей, начиная с 5-летнего возраста и до последних классов старшей школы, и обнаружили, что те дети, которые чаще смотрели передачу «Улица Сезам» в дошкольном возрасте, имели более высокие оценки в начальной и старшей школе, читали больше книг и были более уверены в своих академических способностях. Наиболее вероятная каузальная цепочка состоит в том, что просмотр этой передачи и других образовательных программ способствует формированию более позитивного отношения к обучению и предоставляет детям специфические знания, которые повышают их успешность в 1-м классе, что, в свою очередь, приводит к большей успешности в дальнейшем. Эти дети чаще сохраняют увлеченность процессом обучения в целом — не такое уж незначительное преимущество.

Программы, которые делают акцент на просоциальном поведении, например на проявлении доброты и щедрости к людям, оказании помощи (в качестве примера можно привести такие программы, как «Соседи мистера Роджера», «Улица Сезам» или даже «Лэсси»), также имеют позитивное влияние. Если дети регулярно смотрят эти программы, то они больше проявляют в поведении доброту и стремление помогать, чем те дети, которые их не смотрят (Huston & Wright, 1998).

Общая школьная успеваемость

Однако когда мы рассматриваем влияние *общего* количества просмотра телевизора, а не только образовательных программ, обнаруживается незначительная негативная связь между интенсивным просмотром телевизора и школьными оценками или показателями по тестам достижений. То есть дети, которые много смотрят телевизор, особенно те, которые тратят на просмотр телепрограмм более 30 часов в неделю, действительно немного *хуже* успевают в школе (Huston & Wright, 1998). Конечно, это только корреляционная связь. Мы не можем быть уверены в том, как устанавливается каузальная связь. Вполне возможно, что не просмотр телевизора мешает школьной успеваемости, а дети, которые уже плохо успевают в школе, предпочитают смотреть телевизор, а не делать домашние задания. Лонгитюдные исследования, например исследование Коллинз, которое я только что описала, может помочь нам в распутывании каузального клубка. Исследователи пришли к выводу, что девочки, которые много смотрели телевизор в дошкольный период, получали более низкие оценки в школе, особенно по точным наукам и английскому, притом что они статистически контролировались по развитию ранних детских умений в этих областях. У мальчиков из этой выборки интенсивный просмотр телевизора в раннем возрасте не имел такого стойкого влияния (Collins et al., 1997). Однако другие исследования свидетельствуют о том, что интенсивный просмотр телевизора мо-



В Соединенных Штатах дети такого возраста, как эти двое детей на фотографии, смотрят телевизор в среднем от 3 до 4 часов ежедневно. Удивительно

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Семейные паттерны просмотра телепередач

Мистический «средний ребенок» в Соединенных Штатах смотрит телевизор 3–4 часа в день. Но эти средние цифры, очевидно, маскируют очень широкие вариации в семьях как в паттернах просмотра телевизора, так и в отношении к телевизору. В определенной степени родители контролируют просмотр детьми телевизора посредством четких правил и установленных отношений. Это пример способа взаимодействия широких культурных сил с индивидуальными стилями семьи. Почти половина семей имеют постоянные правила в отношении того, какой вид или какие программы ребенок может смотреть; примерно 40% ограничивает количество часов, которые ребенок может смотреть телевизор, тогда как другие 40% поощряют просмотр ребенком телевизора по крайней мере в течение некоторого времени (Comstock, 1991).

Мишель Сан-Питерс удалось классифицировать семьи в один из четырех типов на основе степени регуляции или поощрения просмотра телевизора, которые проводят родители (St. Peters et al., 1991). Родители, придерживающиеся политики *невмешательства*, мало регулировали, но и не поощряли просмотр телевизора специально. *Ограничивающие* родители много регулировали и мало поощряли, тогда как *поощряющие* родители отличались малой регуляцией и высоким уровнем поощрения просмотра телевизора. *Селективные* родители отличались высокой степенью регуляции, но поощряли специфические виды просмотра.

В двухгодичном лонгитюдном исследовании 5-летних детей и их родителей Сан-Питерс обнаружила, что дети в *ограничивающих* семьях меньше всего смотрели телевизор (11,9 часов в неделю). Когда они смотрели телевизор, то чаще всего это были развлекательные или образовательные программы, специально предназначенные для детей. Самыми заядлыми любителями телевизора были дети, чьи родители были классифицированы как *поощряющие*, такие дети в среднем смотрели телевизор 21,1 часов в неделю. Они смотрели не только детские программы, но также комедии для взрослых, драмы, игровые шоу и детективы. В семьях, где родители предпочитали *не вмешиваться*, а также в семьях с *селективными* родителями эти показатели имели промежуточные значения и составили соответственно 16,7 часов и 19,2 часа в неделю.

Ключевым моментом здесь выступает то, что семьи создают условия для просмотра телевизора детьми, и поэтому для того, чтобы дети учились по телевизору, родители не только устанавливают степень регуляции, но также могут смотреть телевизор вместе с детьми и интерпретировать то, что видит ребенок. Семья, которая заинтересована в этом, может извлекать преимущества из полезных программ по телевидению и минимизировать просмотр передач с агрессией, насилием или «взрослыми темами». Однако трудность для многих семей заключается в том, что такой организованный подход к просмотру телевизора может привести к тому, что родителям придется отказаться от просмотра своих любимых передач.

жет иметь каузальное негативное воздействие на развитие навыков чтения как у мальчиков, так и у девочек (Ritchie et al., 1987).

Телевидение и агрессия

Гораздо больше исследований было сосредоточено на потенциальном влиянии телевидения на агрессивность детей. Уровень насилия на телевидении Соединенных Штатов очень высок и оставался высоким на протяжении последних двух десятилетий, несмотря на множество исследований Конгресса и тревожных призывов.

В вечерних программах акты насилия отмечаются в среднем 5 раз в час; в субботних утренних мультфильмах — 20–25 раз в час (Gerbner et al., 1994; Murray, 1997). Самые высокие уровни насилия обычно отмечаются в программах широкого вещания между 6 и 9 часами или между 14 и 15 часами, т. е. в то время, когда маленькие дети могут смотреть телевизор. Кабельное телевидение в настоящее время доступно 60% семей в Соединенных Штатах и вносит дополнение в этот рацион насилия, как и видеоигры с насилием, которые становятся все более популярными и замещают просмотр телевизора. Насилие в этих различных программах и в средствах массовой информации представлено в качестве социально приемлемого или успешного способа решения проблем; оно часто вознаграждается тем, что люди, демонстрирующие насилие, получают то, что хотят (Sege, 1998).

Приводит ли просмотр такого количества сцен насилия к более высоким уровням агрессии или насилия у детей? Демонстрация этой каузальной связи немного напоминает демонстрацию каузальной связи между курением и раком легких. Недвусмысленные данные обычно требуют проведения эксперимента — стратегии, которая отклоняется по очевидным этическим причинам. Нельзя в случайном порядке отобрать людей для того, чтобы они курили 30 лет, нельзя отобрать детей, чтобы они годами наблюдали насилие по телевидению, тогда как у других такой бы опыт отсутствовал.

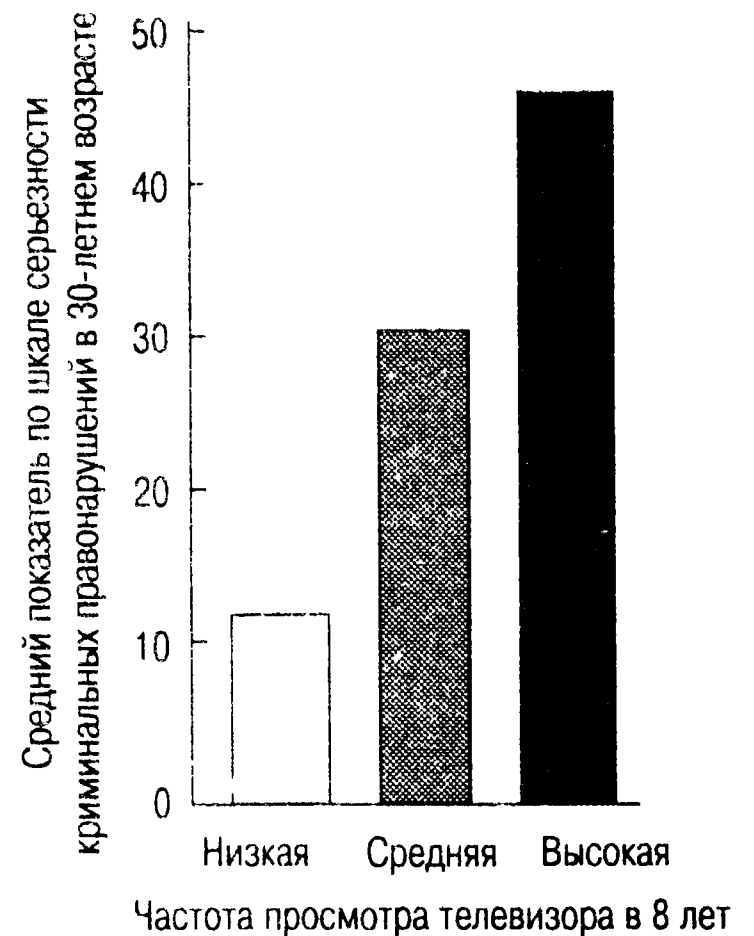
Однако мы располагаем рядом экспериментальных доказательств другого типа, которые указывают строго в направлении существования каузальной связи.

Самый распространенный вид исследования, чисто корреляционный по дизайну, включает сравнение уровней агрессии у детей, которые отличаются по времени просмотра телевизора в повседневной жизни. Почти универсальные данные свидетельствуют о том, что те, кто больше смотрит телевизор, более агрессивны по сравнению с их сверстниками, проводящими мало времени перед телевизором (Huston & Wright, 1998). Как и для всех корреляционных исследований, подобных этому, такой результат не решает проблему интерпретации. В частности, дети, которые уже ведут себя агрессивно, оказывается, *предпочитают* много смотреть телевизор и передачи с большей агрессией. И семьи, в которых много смотрят телевизор, могут также чаще использовать такие дисциплинарные воздействия, которые воспитывают агрессивность у ребенка.

Частичное решение этой дилеммы заключается в проведении лонгитюдного исследования детей. Таким способом мы получим возможность увидеть, может ли количество насилия, которое ребенок видит по телевидению, предсказать агрессивность в будущем, учитывая тот уровень агрессии, который ребенок уже демонстрировал в начале исследования. Мы располагаем несколькими хорошими исследованиями этого типа, которые показывают небольшое, но существенное влияние насилия по телевидению на последующую агрессивность. Самое известное исследование в этой категории — 22-летнее исследование агрессивности выборки испытуемых от 8 до 30 лет Леонарда Эрона (Eron, 1987). Эрон обнаружил, что самым хорошим предиктором агрессивности молодого человека в возрасте 19 лет был просмотр телевизионных программ с насилием в 8-летнем возрасте. Когда Эрон еще раз интервьюировал испытуемых в 30-летнем возрасте, он обнаружил, что испытуемые, которые в 8-летнем возрасте очень много времени проводили перед теле-

Рис. 14.3. Эти данные, полученные из 22-летнего лонгитюдного исследования Леонарда Эрона, отражают связь между частотой просмотра телевизора в группе мальчиков в 8 лет и серьезностью криминальных правонарушений в среднем, которые они совершили к 30 годам

(Источник: From Eron, L. D., «The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism», American psychologist, 42 (1987), p. 40. 1987 by the American Psychological Association. By permission of the author)



визором, гораздо чаще имели эпизод серьезного криминального поведения во взрослом возрасте. Результаты представлены на рис. 14.3. Кстати, у женщин отмечается тот же самый паттерн, но уровень криминальных правонарушений гораздо ниже, так же как и уровень агрессивности в детском возрасте ниже среди девочек.

Конечно, результаты исследования, представленные на рисунке, существуют все еще в виде корреляции. Они не доказывают, что просмотр телевизора каким-либо каузальным способом повлиял на криминальность в будущем, поскольку те дети, которые предпочитают смотреть много насилия по телевидению в 8 лет, могут уже быть детьми с самым высоким уровнем агрессии. Действительно, Эрон обнаружил именно этот паттерн. Восьмилетние мальчики, которые наблюдали много насилия по телевидению, уже были более агрессивными со своими сверстниками. Это указывает на то, что агрессивные мальчики выбирают программы, демонстрирующие больше насилия. Однако лонгитюдная стратегия исследования позволила Эрону выявить некоторые дополнительные паттерны. В частности, он обнаружил, что среди *уже* агрессивных 8-летних детей наиболее делинквентными или агрессивными в подростковом и взрослом возрасте были те, кто смотрели телевизор наибольшее количество времени (Eron, 1987; Huesmann et al., 1984). Менее продолжительные лонгитюдные исследования, проведенные в Польше, Финляндии, Израиле и Австралии, демонстрируют аналогичные связи между просмотром телевизора и последующей повышенной агрессивностью у детей (Eron et al., 1991).

Современное лонгитюдное исследование Фразьер, охватывающее детей в возрасте от 5 до 12 лет, вносит дополнительное замечание: влияние частого просмотра передач, содержащих сцены насилия, в 5-летнем возрасте существенно сильнее среди тех детей, в семьях которых применяются физические наказания (Frazier et al., 1997). Сочетание физических наказаний и частого просмотра передач со сценами насилия связано с более высокими уровнями агрессии в будущем в большей степени, чем любой другой фактор сам по себе.

Эти данные вместе с данными Эрона показывают, что дети в разной степени подвержены влиянию сцен насилия, показываемых по телевидению. Не только

действительно агрессивные дети предпочитают такие передачи, но и те дети, в чьих семьях используются агрессивные формы наказания. Однако результаты этого исследования говорят о том, что насилие, рекламируемое телевидением, приводит к тому, что такие дети становятся более агрессивными.

Самые лучшие доказательства наличия каузальной связи получены из нескольких десятков истинно экспериментальных исследований, в которых одной группе детей предлагалось просмотреть несколько эпизодов из телепередач, характеризующихся умеренной агрессивностью, тогда как другие группы смотрели нейтральные передачи. Все вместе эти исследования демонстрируют кратковременное существенное увеличение наблюдаемой физической агрессии среди тех детей, которые смотрели программы, содержащие агрессию (Huston & Wright, 1998; Paik & Comstock, 1994; Wood et al., 1991). В одном из исследований этого типа Крис Бойяцис (Boyatzis, 1995) обнаружил, что учащиеся начальной школы, которые были в случайном порядке отобраны для просмотра эпизодов популярной в то время детской программы (с высоким содержанием агрессии), демонстрировали в 7 раз больше агрессивных актов во время последующей свободной игры со сверстниками по сравнению с теми детьми, кто не смотрел эту программу. Фактически все психологи после анализа комбинированных данных согласились бы с докладом Эрона, с которым он выступил перед комитетом Сената:

Не может быть никаких сомнений в том, что интенсивное воздействие телепередач, содержащих сцены насилия, служит одной из причин агрессивного поведения, преступлений и насилия в обществе. Доказательства получены как в лабораторных, так и в естественных условиях. Насилие, демонстрируемое по телевидению, влияет на детей любого возраста, обоих полов, всех социально-экономических уровней и всех уровней интеллекта. Этому влиянию подвержены не только дети, уже имеющие склонность к агрессии, и это влияние не ограничивается одной страной (Eron, 1992).

Другие доказательства свидетельствуют о том, что неоднократный просмотр актов насилия по телевидению приводит к эмоциональной десенсибилизации по отношению к насилию, к убеждению, что агрессия является хорошим способом ре-

шить проблемы, и к ослаблению просоциального поведения (Donnerstein et al., 1994). Конечно, насилие, демонстрируемое по телевидению, не единственная или даже ведущая причина агрессивности среди детей или взрослых. Тем не менее оно имеет существенное влияние как на индивидуальном, так и на более широком культурном уровне.

Из всех исследований, посвященных влиянию телевидения, родители получили четкую информацию о том, что телевидение является средством образования. Благодаря телевидению дети учатся новым словам, отношениям, гендерным ролям, учатся помогать

людям. Хьюстон и Райт подчеркивают, что «телевидение может быть союзником родителей, а не врагом. Родители могут использовать телевизионные программы с

Вопрос для размышления

Учитывая все, что вы уже прочитали о телевидении и развитии детей, как могли бы вы, будучи в роли родителей, увеличить позитивное и сократить негативное влияние просмотра телевизора? Пожелали бы вы совсем отказаться от телевизора, если бы считали, что это необходимо для оптимального развития вашего ребенка?

пользой для детей, так же как они используют книги и игрушки» (Huston & Write, 1994, p. 80). Однако подобное использование телевидения требует значительной бдительности и планирования.

Влияние макросистемы: воздействие более широкого культурного контекста

Наконец, мы непосредственно подошли к вопросу о контекстах и культурах. Каждая семья, а поэтому и каждый ребенок, включены в ряд перекрывающихся друг друга контекстов, каждый из которых влияет на способ взаимодействия в семье и на все другие части системы. Эти контексты включают общее экономическое положение семьи, этническую группу, к которой принадлежит семья, и более широкую культуру, в которой все это находится. В настоящий период, возможно, мы также должны думать о глобальной культуре, поскольку глобальное состояние рыночной экономики влияет на рабочие вакансии и уровень жизни в отдельных странах. Но я пока еще не готова приступить к охвату этого уровня сложности.

Экономические различия: социальный класс и бедность

Каждое общество состоит из социальных слоев, обычно называемых **социальными классами**. Каждый слой имеет различный статус, различную степень доступа к власти, товарам и услугам. В западном обществе социальный класс данной семьи чаще всего определяется в терминах дохода и образования взрослых в этой семье. В Соединенных Штатах обычно выделяют четыре социальных класса: высший, средний, рабочий и семьи, живущие на уровне бедности. Члены каждого социального слоя стремятся разделять определенные ценности или стили взаимодействия, причем самые большие различия обнаружены между семьями, живущими в бедности, и семьями высшего социального класса. Очевидно, что дети, живущие в бедности, находятся в очень невыгодном положении, и в разных этнических группах Соединенных Штатов отмечается неравнозначное количество детей, находящихся в бедственном положении.

Рисунок 14.4 отражает процентный показатель детей, которые живут ниже черты бедности в Соединенных Штатах, в 1995 году этот уровень был определен как доход в 15 569 долларов в год или меньше на семью из четырех человек. К счастью, за последние несколько лет процент детей, живущих за чертой бедности, несколько уменьшился. Например, в 1993 году в бедности жили 45,9% афроамериканских детей по сравнению с 41,5% детей, зарегистрированными в 1995 году. *Все же в Соединенных Штатах пропорционально больше детей живут в бедности, чем в любой другой индустриальной стране мира.* Для сравнения, процент детей, живущих за чертой бедности в Канаде, составляет 9%, в Швеции — 2% (McLoyd, 1998).

Из рис. 14.4 также следует, что среди этнических групп Соединенных Штатов бедность представлена неодинаково. Также она неодинаково представлена в

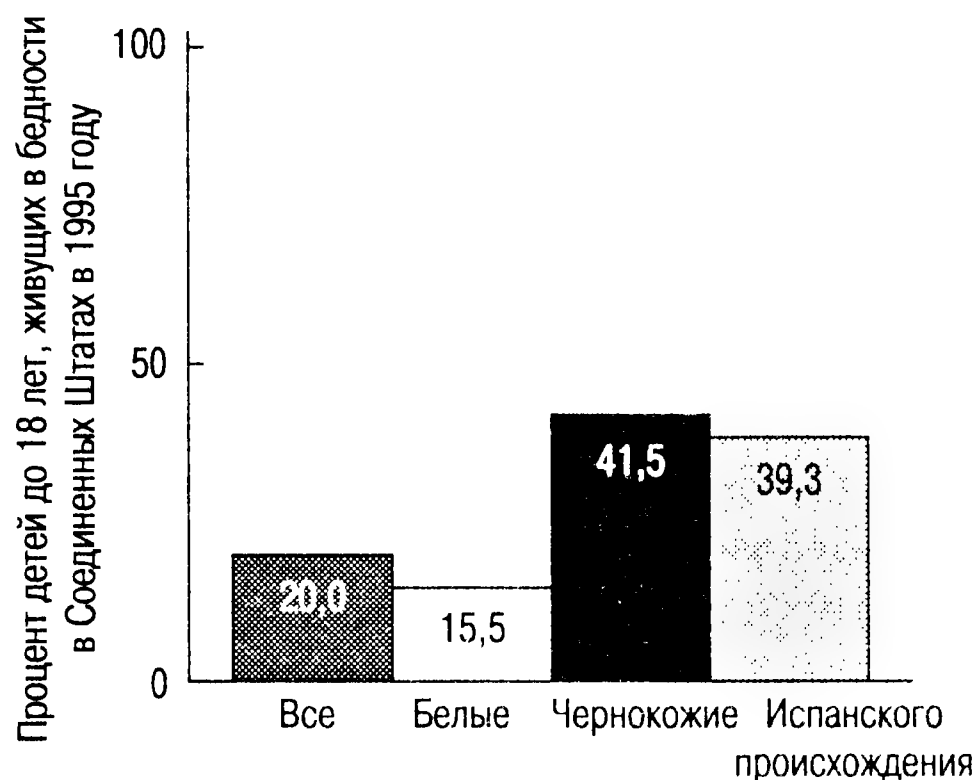


Рис. 14.4. Процент детей, не достигших 18 лет и живущих в бедности в Соединенных Штатах в 1995 году

(Источник: U. S. Bureau of the Census, data from Table 737, p. 475, Statistical abstract of the United States, 117th Edition, 1997)

разных семейных структурах: дети, воспитываемые матерью-одиночкой, гораздо чаще живут в бедности, чем дети, воспитываемые двумя родителями.

Примерно 60% чернокожих и латиноамериканских детей и 40% белых детей, которые воспитываются матерями-одиночками в Соединенных Штатах, живут в бедности (Zill & Nord, 1994). Многие из этих матерей работают, но низкая заработная плата не может вывести семью из бедности (Lichter & Eggebeen, 1994).

Данные, подобные представленным на рис. 14.4, могут предоставить нам информацию только о небольшом отрезке времени. Возможно, для детей более важное значение имеет общая история бедности семьи. Проведение такого анализа указывает на еще большее количество недостатков для меньшинства детей. Грэг Дункан отмечает, что две пятых чернокожих детей и только 6% белых детей воспитываются в семьях, которые находятся в бедности в течение первых 5 или 6 лет жизни ребенка (Duncan et al., 1994). Половина белых детей воспитывается в семьях, которые никогда не были бедными и никогда не жили в кварталах бедноты, тогда как это справедливо только для 5% чернокожих. Таким образом, даже те семьи чернокожих, которые не опускаются ниже уровня бедности на одном жизненном этапе, могут вступить за черту бедности в другой момент или провести какое-то время в квартале бедноты.

Влияние бедности на семью. Один из самых главных недостатков бедности состоит в том, что бедность сокращает возможности родителей. Они могут не получать доступ к пренатальному сопровождению, поэтому их дети чаще всего рождаются с нарушениями. Если мать работает, то она, вероятно, имеет меньше шансов получить доступную помощь. Такие дети проводят больше времени в воспитательных учреждениях невысокого уровня и чаще их меняют. Бедные семьи также живут в маленьких и менее благоустроенных домах, часто в разрушающихся кварталах с высоким уровнем насилия, многие из них часто переезжают, поэтому их дети вынуждены менять школы. Родители не получают адекватной социальной поддержки, а у детей часто отсутствует стабильная группа товарищей (Dodge et al., 1994). В целом, бедное окружение более хаотично, наполнено стрессами и располагает меньшими психологическими и социальными ресурсами (Brooks-Gunn, 1995; McLoyd & Wilson, 1991).

Матери и отцы, живущие в Соединенных Штатах в бедности, по-иному взаимодействуют со своими детьми, чем родители из семей рабочего или среднего класса. Бедные родители реже разговаривают с детьми и читают им, реже покупают соответствующие возрасту игрушки, меньше времени проводят с детьми в интеллектуально стимулирующей активности, реже и менее полно отвечают на вопросы; их взаимоотношения с детьми не отличаются теплотой, а в дисциплинарных воздействиях чаще используются жесткость и физические наказания (Dodge et al., 1994; Sampson & Laub, 1994). Родители в бедных семьях чаще отличаются пренебрегающим или авторитарным стилем воспитания и реже авторитетным. Похоже, что некоторые из паттернов поведения родителей становятся реакцией на экстраординарный стресс и специфические требования бедного окружения. Известно, те родители, которые живут в бедности и тем не менее имеют достаточную социальную поддержку, гораздо реже жестоко наказывают своих детей или проявляют к ним равнодушие (Hashima & Amato, 1994; Taylor & Roberts, 1995). В некоторой степени более жесткая дисциплина и акцент на послушании, которые мы видим у бедных родителей, можно считать естественной реакцией на реальность жизни в очень бедном квартале.

Некоторые различия паттернов воспитания в бедных и состоятельных семьях могут также быть результатом непосредственного моделирования особенностей воспитания по отношению к самим родителям в детстве, другие могут быть следствием игнорирования потребностей детей. Например, бедные родители, получившие относительно хорошее образование, обычно больше разговаривают со своими детьми, они более отзывчивы и стараются обеспечить своих детей большей интеллектуальной стимуляцией, чем такие же бедные родители, но имеющие более низкий уровень образования (Kelley et al., 1993). Какой бы ни была причина, дети, воспитывающиеся в бедности, находятся в разных физических условиях и взаимоотношения с родителями у них разные.

Влияние бедности на детей. Неудивительно, что такие дети оказываются разными. Дети из бедного окружения отличаются более высоким уровнем заболеваемости и нарушений (об этом мы говорили в главе 4). Обычно они также имеют более низкий показатель *IQ* и медленнее проходят последовательность когнитивного развития. Эти явления были выявлены в ходе исследований, в которых ученые учитывали всевозможные смешанные факторы, например *IQ* матери и структуру семьи (McLoyd, 1998). Эти дети приходят в школу менее подготовленными, и поэтому их успеваемость ниже на протяжении всех лет обучения в школе. Они в 2 раза чаще, чем дети из состоятельных семей, остаются на второй год и реже поступают в колледж (Brooks-Gunn, 1995; Huston, 1994; Zill et al., 1995). Во взрослом возрасте они чаще живут в бедности, тем самым продолжая цикл развития в другом поколении. Все эти последствия более выражены у тех детей, которые живут в бедности в младенчестве и раннем детстве, и у тех, кто прожил в бедности долгое время по сравнению с детьми, которые получили смешанный опыт проживания и в бедности, и в более благополучных условиях (Bolger, 1997; Duncan et al., 1994; Shanahan et al., 1997; Smith et al., 1997).

Рисунок 14.5 отражает одно из следствий бедности, выявленное на основании данных исследования Грэга Дункана и его коллег (Duncan et al., 1994). Дункан

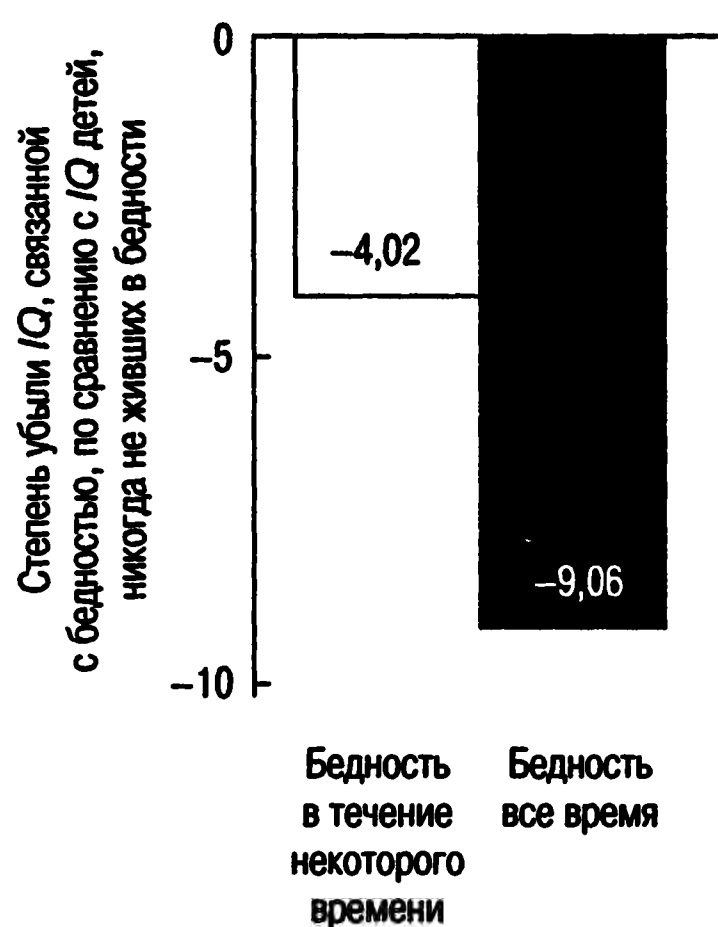


Рис. 14.5. В этом анализе нулевая линия соответствует среднему показателю IQ группы 5-летних детей в исследовании Дункана, которые никогда не жили в бедности. Средние показатели IQ детей, которые прожили в бедности некоторое время или все время, затем сравнивались с этим контрольным показателем. Вы можете видеть, что дети, которые провели первые 5 лет жизни в бедности, имеют значительно более низкий средний IQ, чем дети, которые прожили в бедности только часть времени, и в обеих группах IQ существенно ниже, чем в контрольной группе

(Источник: Duncan et al., 1994, from Table 3, p. 306)

собирал информацию о доходе семьи на крупной выборке семей за годы от рождения ребенка до 5 лет. Он рассматривал показатель IQ ребенка в возрасте 5 лет как функцию от количества лет, проведенных в бедности. Рисунок сравнивает IQ каждого ребенка с показателем IQ детей, которые никогда не жили в бедности. Очевидно, что постоянная бедность имеет более негативное воздействие, чем временная бедность, и оба указанных варианта хуже, чем полное отсутствие бедности. В ходе анализа данных Дункан учитывал образование матери и структуру семьи (например, мать-одиночка или наличие обоих родителей), поэтому данные различия кажутся реальными последствиями бедности.

Особый случай: кварталы городской бедноты. Все эти последствия бедности, возможно, гораздо хуже для детей, воспитывающихся в городских кварталах, охваченных бедностью, большую часть которых населяют афроамериканцы, латиноамериканцы и представители других национальных меньшинств (Brooks-Gunn et al., 1997). Они сталкиваются с уличными бандами, уличным насилием и наркоторговлей; квартиры в таких кварталах перенаселены, а дети подвержены высокому риску злоупотреблений. Целые районы напоминают зоны военных конфликтов.

В Соединенных Штатах почти 13 миллионов детей живут в условиях городской бедности (Garbarino et al., 1991). Более 1,5 миллионов детей живут в кварталах городской бедноты, причем в некоторых из них отмечается самый высокий уровень преступности по стране. Изучение ряда крупных городов показывает, что почти половина учащихся начальных и старших классов, живущих в бедных кварталах, за последний год стали свидетелями по крайней мере одного преступления с насилием (Osofsky, 1995); почти все слышали выстрелы оружия, видели, как избивают человека или торгуют наркотиками (White et al., 1997); к 15-летнему возрасту 30% детей видели убийство человека (Garbarino & Kostelny, 1997).

Ношение оружия распространено в школе, а также на улицах. По данным национального обзора 1993 года Центра контроля заболеваний, 22,1% учащихся стар-

ших классов сообщили, что они носили оружие (нож, пистолет или биты) в течение некоторого времени последние 30 дней; 7,9% детей носили пистолет (Kann et al., 1995). Психолог Джеймс Гарбарино, который много писал о городской бедноте, указывает, что «эти цифры гораздо больше напоминают опыт детей в зонах военных конфликтов, которые мы посетили в других странах... чем то, что мы должны ожидать от наших детей, живущих в “мире”» (Garbarino & Kostelny, 1997, p. 33).

Вопрос для размышления

Шокированы ли вы этими данными? Как, с вашей точки зрения, мы должны решать проблему внутри-городской бедности?

Растущее количество доказательств свидетельствует о том, что влияние проживания в местах концентрации бедноты должно усиливать все негативные последствия бедности в семье (Klebanov et al., 1995; Kupersmidt et al., 1995). Индивидуальные семейные характеристики остаются самыми важными детерминантами развития ребенка, но когда беден весь квартал, особенно когда местожительство семьи постоянно меняется, мы видим усиление негативного воздействия на детей (Brooks-Gunn et al., 1997). Когда всему кварталу не хватает *содружества и стабильности* (термины, предложенные социологом Уильямом Уилсоном), т. е. когда взрослые не сотрудничают в надзоре за детьми и не обеспечивают практическую или эмоциональную поддержку друг другу, — последствия еще хуже (Coulton et al., 1995; McLoyd, 1997).

Многие дети, живущие в таких кварталах, демонстрируют все симптомы посттравматического стрессового расстройства (Sampson, 1997; Wilson, 1995), включая нарушения сна, раздражительность, неспособность к концентрации внимания, гневные вспышки и повышенную тревожность. У многих отмечаются «вспышки воспоминаний» или навязчивые воспоминания о травматических событиях. Поскольку эти дети, как правило, лишены многих форм интеллектуальной стимуляции и постоянной поддержки семьи, которая могла бы позволить им быть успешными в школе, у них отмечаются высокий уровень нарушений поведения и академическая неуспеваемость. Менее половины детей городской бедноты заканчивают старшие классы (Garbarino et al., 1991). Как я уже указывала, причины школьных неудач комплексные, но, без сомнения, переживание детьми хронического стресса является одним из наиболее существенных компонентов.

Роль стресса и защитные факторы. Арнольд Самерофф и его коллеги (Sameroff et al., 1987) считают, что воздействия различных видов стресса аккумулируются. Ребенок может справиться с одним или двумя, но когда стрессы накапливаются, вероятность, что ребенок будет хорошо развиваться интеллектуально, эмоционально или социально, неуклонно снижается. Для ребенка, растущего в бедности, особенно городской бедности, шансы испытать множественные виды стресса действительно очень высоки.

В то же время исследования устойчивости и уязвимости детей свидетельствуют о том, что определенные качества личности или обстоятельства могут помочь защитить детей от негативного влияния повторяющихся стрессов и потрясений (Easterbrooks et al., 1993; Furstenberg & Hughes, 1995; Garmezy & Masten, 1991; Masten & Coatsworth, 1998; Masten et al., 1990). Энн Мастен и Дуглас Коатсворт в своем

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Дети в опасности

Рассматривая тему городской бедности, получившую такое распространение в настоящее время в Америке, я не могу не процитировать одно из красноречивых высказываний Джеймса Гарбарино:

Наши попытки понять влияние хронического насилия со стороны общества над детьми и подростками во всем мире и в наших собственных городах выдвигают на первый план несколько моментов... но, с нашей точки зрения, *самым важным из этого является то, что переживание травмы искажает ценности детей. До тех пор пока мы не дадим детям возможность позитивных переживаний и не предложим им моральные и политические условия, в которых их переживания смогут перерабатываться, травмированные дети, вероятно, будут объединяться в группы и формировать идеологию, которая призвана узаконить и вознаградить их гнев, страх и злобный цинизм. Это окружение, в котором процветают банды и разрушаются общественные институты, — «социально ядовитое» окружение* (Garbarino & Kostelny, 1997, p. 40).

В чем действительно нуждаются американские городские «зоны военных конфликтов», так это в реставрации безопасных условий, призванных вернуть детям детство, условий, благодаря которым родители смогут тратить меньше энергии на защиту детей от случайного пистолетного выстрела и больше на помощь детям в развитии. Никто не может устранить вероятность всех видов риска для жизни семей. Но Америка действительно имеет ресурсы, чтобы настоящее детство стало реальностью даже для детей городской бедноты. Однако иногда труднее всего заметить ту беду, которая ближе к дому (Garbarino et al., 1991, p. 148).

недавнем обзоре (Masten & Coatsworth, 1998) привели перечень ключевых особенностей, присущих устойчивым детям. Этот перечень содержится в табл. 14.4.

Обратите внимание на то, что эти же качества характеризуют тех детей, которые *не* растут в бедности или в других опасных условиях. Мастен и Коатсворт так высказались по этому поводу:

Устойчивые дети не обладают таинственными или уникальными качествами; скорее, они имеют важные охраняющие ресурсы, предоставляемые базовыми защитными системами в человеческом развитии... Способности развиваются в неблагоприятных условиях, если вопреки создавшейся ситуации, эти фундаментальные системы, которые обычно благоприятствуют развитию способностей, действуют в направлении защиты ребенка или противостояния угрозе развития (Masten & Coatsworth, 1998, p. 212).

Если вы вернетесь назад и обратитесь к тексту «Исследования показывают» в главе 1, описывающему результаты длительного лонгитюдного исследования Эмми Вернер на Гавайском острове Кауай, вы сможете увидеть, как эти факторы работают в реальной жизни (Werner & Smith, 1992). Семьи устойчивых детей/взрослых в выборке Эмми Вернер были более авторитетными, сплоченными и любящими, чем эквивалентно бедные семьи, в которых отмечались менее позитивные результаты развития у детей. Аналогично исследования мальчиков, воспитывающихся в криминальных кварталах городской бедноты, показывают, что высокий интеллект и, по крайней мере, минимальный уровень семейной сплоченности

Таблица 14.4

Характеристики устойчивых детей и подростков

Источник	Характеристика
Индивидуальность	Хорошее интеллектуальное функционирование Общительный, легкий, притягивающий характер Чувство самоэффективности, уверенности в себе, высокая самооценка Способности Доверие
Семья	Близкие отношения с заботливыми родителями Авторитетный стиль воспитания; теплота, упорядоченность, высокие ожидания Социально-экономические преимущества Широкая сеть семейной поддержки
Внесемейный контекст	Общение с просоциальными взрослыми за пределами семьи Связи с просоциальными организациями Посещение хорошей школы

(Источник: From «The development of competence in favorable and unfavorable enviroments» by Ann S. Masten, American psychologist, 53, p. 212 (1998). Copyright 1998 by the American Psychological Association. Reprinted within the guidelines of the American Psychological Asso- ciation and by permission of the author)



Когда вы смотрите на виды городской бедности, как на фото, вы можете понять, почему некоторые называют районы бедноты «зонами военных конфликтов»

являются ключевыми ингредиентами, влияющими на шансы создания мальчиками паттерна успешной взрослой жизни (Long & Vaillant, 1984; McCord, 1982; Sampson & Laub, 1994). Мальчики, воспитывающиеся в бедных семьях, в которых родители страдают алкоголизмом или характеризуются выраженными антисоциальными тенденциями, а также низким *IQ*, просто гораздо реже формировали навыки, необходимые для того, чтобы без посторонней помощи выйти из трудных обстоятельств.

Таким образом, результат зависит от комбинированного влияния ряда стрессов, с которыми ребенок должен справиться, и диапазоном навыков или преимуществ, которые ребенок вносит в ситуацию. Бедность не гарантирует негативного результата, но она оборачивает ситуацию против большинства детей. Как говорит Джудит Мусик, бедное окружение «насквозь пронизано риском» (Musick, 1994, p. 1).

Этническая принадлежность

Поскольку в Соединенных Штатах статус бедности больше распространен в одних этнических группах, чем в других, социальный класс и принадлежность к этнической группе сильно связаны друг с другом. Из-за этого перекрещивания иногда заманчиво сфокусировать внимание исключительно на бедности или социальном классе как наиболее значимом факторе, игнорируя дополнительное влияние этнического фактора. Однако, если мы изучаем развитие детей, мы должны осознать отдельное влияние принадлежности к этнической группе. Например, в чем заключается разница для ребенка, когда он воспитывается в семье, культурные корни которой уходят в традиции коллективизма, а не индивидуализма? Я уже неоднократно затрагивала эти вопросы на страницах этой книги, но позвольте мне сделать заключительный обзор известной нам информации по влиянию этнического фактора на примере нескольких крупных этнических групп в Соединенных Штатах.

Во-первых, нам необходимо более совершенное определение этнической принадлежности и **этнической группы**, чем я использовала до сих пор. Парке и Бюриел предлагают следующее определение: «Этнической принадлежностью называется принадлежность индивида к группе, разделяющей общее родовое наследие, основанное на национальности, языке и культуре» (Parke & Buriel, 1998, p. 496). Этническая принадлежность может включать биологический или расовый компонент, но это не существенная часть определения. Таким образом, раса и этнос — не одно и то же. *Этническая принадлежность* относится в первую очередь к социальным и культурным характеристикам, тогда как *раса* обычно обозначает группу со специфическими физическими характеристиками. Поэтому латиноамериканцы, афроамериканцы и азиатскоамериканцы могут считаться как этнической, так и расовой категорией, тогда как американцы польского или итальянского происхождения будут считаться только этнической группой.

Афроамериканцы, самая крупная группа этнического меньшинства в Соединенных Штатах, составляют примерно 12% общего населения (U. S. Bureau of the Census, 1997). Их культура сформировалась под влиянием африканского наследия, истории рабства и продолжительной истории дискриминации и сегрегации. Основные ценности этой этнической культуры таковы (Hill et al., 1994):

- Коллективизм или общинность, противопоставленные индивидуализму; идентичность коллективная, так же как и личностная.
- Ценности скорее личностно-центрированные, чем объект-центрированные; взаимоотношения с людьми более важны, чем материальные ценности.
- Взаимность и взаимообратимость; вера в то, что действия каждого человека, в конце концов приведут к отдаче для этого человека, т. е. «что происходит, то возвращается».
- Сильная религиозная или духовная ориентация, включающая признание высшей силы.
- Акцент на важности детей для продолжения семьи.
- Гармония и чувство сопричастности природе, вера в «единство существования» всего человечества.
- Ролевая гибкость.

Эти ценности, особенно акцент на коллективизме или общинности и важность детей, внесли вклад в паттерн семейной структуры, который отличается от существующего паттерна в преобладающей евроамериканской культуре. Евроамериканцы называют «семьей» (как правило) отца, мать и нескольких детей. В афроамериканской культуре «семья» имеет более широкое определение, включающее многие вариации структуры расширенной семьи — паттерн, который уходит корнями в западную африканскую культуру (Sudarkasa, 1993). Мартин и Мартин в своей книге «Расширенная семья чернокожих» дали следующее определение афроамериканской семьи:

Это система взаимозависимого родства нескольких поколений, которая спланируется воедино чувством долга перед родственниками; организована вокруг доминантной фигуры; растягивается вдоль географических границ, чтобы соединить семейные единицы в сеть расширенной семьи; строится на основе взаимной системы помощи по благосостоянию ее членов и поддержания семьи как целого (Martin & Martin, 1978, p. 1).

Таким образом, важно, что не просто три или более поколений часто живут в одном и том же доме, но что они часто контактируют со всеми родственниками и этот контакт интегральный по отношению к функционированию всей семейной единицы. В ходе опроса подавляющее большинство афроамериканцев сообщают о сильном чувстве семейной солидарности (Hatchett & Jackson, 1993; Wilson, 1986; 1989).

В этой субкультуре брак не играет доминантной роли в образовании семьи, как у евроамериканцев: гораздо меньшее количество чернокожих взрослых вступают в брак, они реже удовлетворены своим браком и чаще разводятся (Broman, 1993). В результате большое количество чернокожих детей рождаются или воспитываются незамужними матерями. Однако из-за того, что культурная традиция придает большое значение детям и идеям общинности, эти матери-одиночки занимают другую нишу в афроамериканской культуре, чем евроамериканские матери-одиночки.

Представители последней группы чаще всего получают финансовую помощь от своих родителей, но живут независимо; афроамериканские матери-одиночки обычно живут в расширенной семье с мамой или бабушкой (Wilson, 1986).

Структура расширенной семьи позволяет объединять экономические ресурсы; она также обеспечивает важную социальную и эмоциональную поддержку членам семьи. Присутствие бабушки детей, по-видимому, служит особенно эффективной поддержкой для молодой матери-одиночки; чернокожие дети, живущие в таких семьях с тремя поколениями, лучше успевают в школе и имеют меньше поведенческих проблем, чем чернокожие дети, воспитываемые матерью-одиночкой без бабушки. Также получены доказательства того, что присутствие бабушки стимулирует формирование безопасной привязанности (Egeland & Sroufe, 1981). Таким образом, расширенная семья не только имеет культурную историю, но также является прекрасной адаптивной структурой для многих чернокожих семей.

В афроамериканском обществе религия играет особую позитивную роль. Церковь — место участия и принадлежности, структура, помогающая повысить престиж и статус. Для чернокожих детей участие в церковной активности, по-видимому, также имеет дополнительное преимущество; несколько исследований свидетельствуют о том, что те, кто занимает более активную позицию в церкви, чаще всего успешны и в других областях, например в школе или на работе (Lee, 1985).

Культура афроамериканских семей в значительной степени формируется под влиянием стойких предубеждений и практики жилищной дискриминации, трудностей в поисках хорошей работы и убеждения (в основном соответствующего действительности), что упорный труд не обязательно принесет хорошие результаты. Афроамериканские подростки, которые осознают эти предубеждения, чаще всего считают школьные успехи неуместными (Taylor et al., 1994). Во многих городах комбинированное влияние этих сил стало создавать субкультуру, в которой нелегальная деятельность или лень становятся нормой для афроамериканских подростков, особенно мальчиков (Spencer & Dornbusch, 1990). Среди взрослых чернокожих мужчин подобная «экономическая маргинальность» оказывается существенным предвестником развода или нарастания напряжения в семье, что не является уникальным для субкультуры чернокожих, но особенно характерно для этой группы вследствие существенного ограничения рабочих вакансий.

Поскольку так много чернокожих семей и детей живут в бедности или на черте бедности, очень трудно выделить, какие паттерны относятся к экономическим условиям, а какие к характерным процессам афроамериканской культуры. Эти факторы взаимодействуют и вплетаются в более широкую культуру, в которой предубеждения и дискриминация чернокожих все еще составляют часть повседневной жизни.

Латиноамериканцы. Некоторые из вышеприведенных утверждений могут быть отнесены и к латиноамериканцам, в среде которых бедность также имеет широкое распространение. Термин «испаноамериканцы» был введен Департаментом торговли для названия любого человека, имеющего семейные корни в испаноговорящих странах или в Центральной или Южной Америке. Термин «латиносы» более предпочтителен для обозначения той же самой группы. Но какой бы термин ни использовался, очевидно, что подразумевается широкий спектр отдельных групп, которые отличаются по ценностям и культурным традициям. На сегодняшний день в Соединенных Штатах проживают 26,3 миллиона латиноамериканцев (почти 10% населения), 64% американцев мексиканского происхождения (которых часто на-

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Воспитание ребенка и семейные ценности в Западной Африке

Акцент на коллективизме, который мы видим в афроамериканской субкультуре, вполне естественно уходит корнями в африканскую культурную традицию. Например, во многих культурах Западной Африки (Камерун, Берег Слоновой Кости и другие страны) взрослые проводят четкие различия между социальным интеллектом и «чтением книг». Они говорят, что человек может читать и писать, но быть глупым, или что человек может быть мудрым без чтения книг (Dasen, 1984; Nsamenang & Lamb, 1994). В воспитании детей взрослые в этих культурах уделяют больше внимания социальным знаниям или навыкам детей, чем биологическому возрасту. Новые обязанности или задания предлагаются детям, когда они для этого готовы, а не в установленном возрасте.

В одном исследовании этих культур Бейм Нсамананг и Майкл Ламб (Nsamenang & Lamb, 1994) опросили 389 взрослых племени нсо в Камеруне. Эти взрослые назвали «хорошим ребенком» того, кто демонстрировал послушание и уважение, сыновнюю услужливость, трудолюбие, честность, готовность помочь и способности. Хотя многие дети в этом окружении посещают школу (систему обучения, которая является артефактом колониального управления), взрослые племени Нсо видят первостепенную задачу обучения детей посредством ученичества, в котором взрослые служат ролевыми моделями, а также через обучение младших детей старшими сиблингами или сверстниками. Эта модель воспитания и развития ребенка очень отличается от того, что мы видим в Соединенных Штатах и большинстве западных культур.

зывают «чиканос»), 11% пуэрториканцев, около 5% кубинцев и остальная часть — выходцы из других центральных и южных стран Америки. В этой смешанной группе пуэрториканцы имеют самый высокий рейтинг бедности, а уровень разводов сравним с тем, что мы видим у афроамериканцев. Уровень разводов в группе чиканос и кубинцев ближе к уровню разводов в доминирующей культуре евроамериканцев.

Однако эти подгруппы разделяют сходные культурные ценности, все из которых являются аспектами базового представления о мире с позиций норм коллективизма (Hill et al., 1994; Parke & Buriel, 1998):

- Предпочтение отдается групповой работе, а не индивидуальному усилию (*allocentrism*).
- Сильная привязанность и преданность семье; семья ставится выше личности; самоидентичность «вплетена» в семью (*familia*).
- Избегание личностного конфликта; сохранение мира всеми способами (*simpatia*).
- Уважение и почтительное отношение к авторитету, будь то родители, старшие, учителя или правительственные служащие (*respeto*).
- Высшая ценность — личностные отношения, которые считаются более важными, чем репутация или материальные ценности; чувства и потребности других имеют первостепенное значение; соперничество не одобряется (*personalismo*).

Кроме того, конечно, существует связующая нить — испанский язык. Большинство латиноамериканцев в Соединенных Штатах говорят либо только на испанском языке, либо на испанском и английском. Из-за резкого увеличения иммиграции более половины латиноамериканских детей школьного возраста владеют только ограниченными знаниями английского языка; переход к английскому как доминирующему языку обычно происходит во втором или третьем поколении латиноамериканцев, но многие, если не большинство, продолжают разговаривать дома по-испански (Chara & Valencia, 1993; Grenier, 1985). Многие латиноамериканские общества также имеют газеты на испанском языке, радио и телепрограммы; во многих кварталах доминирует испанский язык.

Значение семейной жизни в латиноамериканской культуре сложно преувеличить. Нуклеарная семья является центром этой родовой системы, хотя контакты с членами расширенной семьи и с «фиктивными родственниками» очень тесные. Надо сказать, что фиктивные родственники широко представлены и в расширенных афроамериканских семейных системах, сюда могут входить крестные ребенка или друзья, которые вступают в продолжительную связь с семьей и с каждым ребенком (Keefe & Padilla, 1987).

В целом латиноамериканцы рассматривают тесный контакт с родственниками не только как удовольствие, но и как жизненно важный признак близости родových отношений. Недостаточно только писать письма или разговаривать по телефону; для поддержки тесных связей вы должны видеть ваших родственников и друзей и соприкоснуться с ними. Среди латиноамериканцев самооценка члена семьи может также быть сильно связана с оценкой, данной группой родственников. Уиллиам Мадсен описал это следующим образом:

Когда евроамериканец терпит неудачу, он в первую очередь думает, как его неудача повлияет на него и его статус в обществе. Когда чикано терпит неудачу, первое, о чем он думает, это как неудача повлияет на его семью и взаимоотношения с другими членами семьи (Madsen, 1969, p. 224).

Этот паттерн кажется более выраженным в первом поколении иммигрантов, которые в эмоциональной поддержке и решении проблем полагаются исключительно на членов семьи. Второе поколение иммигрантов, по-видимому, имеет более широкие внеродственные сети, и многие начинают ставить во главу угла индивидуальный набор ценностей — сопровождающиеся увеличением внутрисемейного стресса (Delgado-Gaitan, 1994; Parke & Buriel, 1998). В семьях только что иммигрировавших и во втором поколении иммигрантов из Латинской Америки, однако, расширенная семья играет более важную роль в повседневной жизни, чем в англо-американской культуре.

Этот акцент на центральной роли семьи отражается в ценностях, которым обучают детей. В буквальном переводе *bien educado* означает «хорошо образованный»; однако эта фраза не означает многие годы формального образования, а скорее способность хорошо функционировать в любом социальном окружении, избегая потери уважения или грубости. Поэтому *bien educado* включает вежливость, уважение, лояльность, привязанность к расширенной семье и сотрудничество с другими. Латиноамериканские матери подчеркивают важность хороших манер, англоамери-

канская мать, напротив, довольна или даже испытывает гордость, когда ее ребенок ведет себя независимо, но немного капризная (Harwood, 1992).

Этим ценностям обучаются в семье посредством всех механизмов, которые я описала в книге: это моделирование, прямое подкрепление и стиль семейного взаимодействия. Ряд исследований свидетельствует о том, что чем более полно родители идентифицируются со своим этническим наследием, тем более вероятно, что ребенок продемонстрирует эти ценные качества, например внимание к другим (Knight et al., 1993).

Коллективизм ценностей латиноамериканцев часто вступает в конфликт с сильным индивидуализмом и соперничеством в доминирующей англоамериканской культуре. Где ценности культур меньшинства и большинства перекрываются, так это в ценности образования. Латиноамериканские родители, подобно афроамериканским и англоамериканским родителям, высоко ценят хорошую успеваемость в школе. Однако латиноамериканские подростки еще чаще бросают школу или получают низкие оценки в школе, чем афроамериканские подростки. Этот паттерн трудно объяснить. Без сомнения, он частично связан с бедностью, а также со значительными языковыми трудностями. Также он может возникать из акцента на уважении и почтительном отношении, которые являются частью *bien educado*, поскольку латиноамериканские родители склонны демонстрировать авторитарный стиль воспитания. Мы знаем, что этот стиль воспитания связан с более низкой школьной успеваемостью, поэтому он может быть именно тем аспектом латинской

Вопрос для размышления

Есть ли «фиктивные родственники» в вашей семейной системе? Какова их роль в семье?



Эта латиноамериканская семья, очевидно, ассимилировала часть более широкой американской культуры: они празднуют День Благодарения. В то же время они, без сомнения, сохранили многие черты родной культуры, основу которой составляет семейная лояльность

культуры, который, являясь одним из ее преимуществ, может в то же время привести к менее оптимальной успеваемости в школе, по крайней мере в более широкой англоамериканской культурной системе.

Азиатоамериканцы. Азиатоамериканская культура также делает сильный акцент на послушании в семье, на уважении старших и на семейной чести. Азиатоамериканские семейные системы в некотором отношении напоминают латиноамериканские семьи: они часто включают три поколения в одном доме, они обычно иерархически организованы с отцом во главе семьи, при этом делается сильный акцент на взаимозависимости членов семьи.

Несмотря на это поверхностное сходство, азиатоамериканские семьи имеют отличительные ценности (American Psychological Association, 1993; Parke & Buriel, 1998):

- Пацифизм, самодисциплина и самоконтроль — все эти ценности связаны с конфуцианством и потому являются общими для азиатских групп с сильным конфуцианским наследием (специфика китайской, корейской и вьетнамской культур. В японской культуре влияние конфуцианства распространено в меньшей степени).
- Акцент на иерархии и уважении в социальных системах и личностных взаимоотношениях (родители стоят выше детей, мужчины — выше женщин) также основывается на конфуцианстве.



Отец помогает девятилетнему Брайану с уроками — распространенный вид активности в азиатоамериканских семьях, в которых родители обычно придают большое значение важности упорного труда в достижении академических задач

- Сильные семейные связи; от подростков ожидается послушание старшим; высоко ценятся семейная солидарность и гармоничные отношения; семейные нужды стоят выше индивидуальных потребностей.
- Сильное убеждение, что каждый человек контролирует свою собственную судьбу.
- Влиятельная рабочая этика и убежденность в важности достижений.

Модель азиатской семьи являет собой удивительное сочетание нежности, физического контакта, комфорта и заботы, с одной стороны, и высоких ожиданий послушания и достижений — с другой. Детей учат, что эмпатия в общении с другими имеет большое значение, но при этом так же важно уважать уединенность других (Lebra, 1994). В целом, дети представляют большую ценность для семьи, хотя общие нужды семьи обычно занимают более высокое положение, чем индивидуальные нужды ребенка (Rothbaum et al., 1995).

Азиатоамериканские семьи верят в индивидуальные *усилия* как в одну из первостепенных дорог к успеху (Harrison et al., 1990; Stevenson, 1988) — этот элемент отсутствует в культурных ценностях латиноамериканцев и евроамериканцев. В евроамериканской культуре *способности*, а не упорный труд считаются ключом к успеху. Это различие не тривиально. Если ключевым ингредиентом вы считаете способности, тогда нет смысла прикладывать большие усилия, а надо просто принять посредственный уровень успеваемости вашего ребенка. Азиатские родители, напротив, верят в значение *старания* и имеют очень разное отношение к успеху и неудаче ребенка: родители принимают успех как само собой разумеющееся, а на неудачу реагируют тем, что заставляют прикладывать больше усилий. Из-за этих различий в системе убеждений азиатоамериканские родители проводят больше времени в занятиях с детьми и обладают более высокими стандартами достижений своих детей. Они также реже удовлетворены школой детей, полагая, что школа может работать лучше. Однако, несмотря на то что в глазах евроамериканца это выглядит как сильное давление, азиатские и азиатоамериканские учащиеся не испытывают сильного чувства стресса или тревоги. В то же время евроамериканские подростки, стремящиеся к высоким достижениям, *действительно* испытывают сильный стресс (Crystal et al., 1994).

Учитывая все эти различия, мы не должны удивляться тому, что азиатоамериканские дети в среднем достигают более высоких успехов в школе, чем любая другая этническая группа Соединенных Штатов. Азиатские дети из Японии, Тайваня и Кореи постоянно опережают детей и подростков Соединенных Штатов по результатам выполнения стандартизированных тестов по математике и естественным наукам. Азиатоамериканцы чаще заканчивают старшие классы и колледж, чем представители любой другой группы в Соединенных Штатах, а также англоамериканцы.

Азиатоамериканские семьи отличаются большей стабильностью и гибкостью, чем семьи других этнических групп, и в них редко встречаются родители-одиночки.

Вопрос для размышления

Задумайтесь о ваших преимуществах. Как вы думаете, усилия или способности являются самым важным элементом в индивидуальном успехе? Влияет ли ваше представление об этом на ваш выбор или поведение?

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Азиатские и американские подростки и их родители дают определение «плохого ребенка»

Если я попрошу вас подумать и описать подростка, которого вы считаете «плохим ребенком», то какие качества вы бы указали? Оказывается, весьма полезно задать этот вопрос представителям разных культур в целях обнаружения различий в ценностях и ожиданиях по отношению к детям.

Дэвид Кристал и Гарольд Стивенсон (Crystal & Stevenson, 1995) задали этот вопрос почти 600 учащимся 11-го класса в Соединенных Штатах, Тайване и Японии. Подростки в Соединенных Штатах чаще, чем в любой азиатской группе, описывали «плохого ребенка» как того, кому не хватает самоконтроля, того, кто ведет себя «по-детски» или «незрело». Тайваньские подростки чаще, чем в других группах, подчеркивали социальное поведение, например «создание трудности для общества» или «бунт против общества», тогда как японские учащиеся чаще всего делали акцент на недостатке межличностной гармонии, например «затрагивание чувств других людей», «конфликтное поведение и инициирование ссоры» или «отсутствие заботы о других». Дети из Соединенных Штатов и Тайваня также упоминали нарушение межличностной гармонии, как часть «плохости», но это была почти единственная категория, которую упоминали японские учащиеся.

Кристал и Стивенсон также опросили матерей этих учащихся, задав им тот же самый вопрос, и получили такие же результаты. На простом уровне эти результаты показывают, что для подростков Соединенных Штатов термин «плохой» определяется неудачей в достижении соответствующей индивидуальности, тогда как в обеих азиатских культурах это определение применяется в том случае, когда ребенок не может получить соответствующее уважение в коллективе. Было бы интересно услышать ответы латиноамериканских учащихся и их родителей на этот же самый вопрос.

В целом, все эти факторы означают, что азиатоамериканцы реже всего живут в бедности по сравнению с любой другой группой меньшинств, описанных мною.

Этническая принадлежность в перспективе. Какие выводы из этих трех небольших (и очень упрощенных) набросков мы можем сделать о роли этнической принадлежности (или, более широко, о роли культуры) в развитии детей? К сожалению, существенных выводов мало. В первую очередь, конечно, я говорила о подгруппах, существующих в культуре Соединенных Штатов, что не дает нам информации о других культурных системах. И даже при этих ограничениях мы работаем в основном с исследованиями, которые включают сравнения каждой этнической группы с детьми или семьями англоамериканской культуры. До недавнего времени большинство авторов этих исследований считали англоамериканскую культуру правильной, или «нормальной», а все другие вариации «отклонением» от стандарта.

Подобные представления исчезли, но мы редко получаем информацию обо всех этих группах в одно и то же время и еще реже располагаем данными о том, действуют ли те же самые *процессы* в каждой подгруппе. Мы располагаем чем-то наподобие моментального снимка каждой группы, но мы не способны сказать, какие характеристики являются наиболее критическими, какие отношения или ценности наиболее значимы.

Например, если мы задумаемся о причинах хорошей или низкой успеваемости в различных субкультурах, к каким выводам мы придем? Двуязычие не может быть единственным ответом, поскольку как азиатоамериканцы, так и латиноамериканцы обычно говорят на двух языках; стиль воспитания детей также не может быть единственным ответом, поскольку азиатоамериканские родители чаще всего отличаются авторитарным стилем воспитания (по данным современных исследований), однако их дети хорошо успевают в школе. Нет сомнения, что именно *паттерн* ценностей и родительское поведение играют решающую роль и ни одна переменная не действует сама по себе. Культуры и субкультуры — невероятно сложные системы; их воздействие складывается из комбинаций, а не просто из набора отдельных переменных. Кроме того, поскольку мы говорим о субкультурах, мы должны попытаться понять, как каждая культура, каждый набор ценностей сочетается или вступает в противоречие с ценностями доминирующей культуры. Для ребенка, воспитывающегося на стыке культур, эти факторы имеют большое значение.

Культура как единое целое

Культура как единое целое также является системой, состоящей из ценностей, представлений и убеждений. Это политическая и экономическая система, паттерн личностных взаимоотношений и так далее. Каждая часть этой системы влияет на все другие части, изменения в одной части меняют целое. Широкие культурные последствия стремительного увеличения количества женщин в рядах трудовой силы в Соединенных Штатах и других индустриальных странах служит очень хорошим примером. Это привело помимо многих других последствий к новым требованиям по уходу за ребенком (с последующими изменениями в жизни детей), к изменениям во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной, к новым политическим ориентациям и к изменению в паттернах взаимодействия в семьях и, как следствие, к изменениям в жизни детей.

По ходу повествования я указывала в книге на различные паттерны или последовательности развития детей, которые происходят несмотря на культурный контекст. Стадии моральных суждений, ранние стадии развития речи, создание внутренних моделей привязанности, физическое взросление, развитие теории образа мысли — все эти и многие другие паттерны оказываются универсальными аспектами развития.

В то же время так же легко привести примеры культурных различий. На самом заметном и измеряемом уровне находятся различия в специфических убеждениях детей, социальных сценариях, которые они осваивают, и в паттернах семейного и родственного взаимодействия, которые на них влияют.

Интересный пример есть в работе Гийо Гатано и его коллег (Natano et al., 1993), которые сравнивали убеждения о природе растений и животных у японских, израильских и американских детей из детского сада, 2-го и 4-го классов. Пиаже отмечал, и другие исследователи подтвердили, что сначала у детей, как правило, формируются представления об анимизме, когда они приписывают не только жизнь,

Вопрос для размышления

Представьте, что большая группа евроамериканцев поселится в совершенно другой культурной среде, например, Китае или Японии. Какие культурные конфликты будут переживать дети из этой подгруппы?

но также чувства и самоосознание неодушевленными предметам, растениям и животным. Позже они проводят различия между этими несколькими гранями жизни и понимают, что растения живые, но не имеют самоосознания. Исследование Гатано подтверждает эти широкие признаки сдвига: младшие дети во всех 3 культурах обладали гораздо более сильной верой в анимизм. Но Гатано также обнаружил различия в паттерне развития, зависящие от специфических культурных представлений о жизни.

Японская культура содержит представление о том, что растения во многом похожи на людей; в системе буддизма считается, что даже травинка имеет разум. По контрасту, в израильском языке и культуре растения относятся к совершенно другой категории, чем животные и человек. Когда детей в Японии и Израиле вместе с детьми из Соединенных Штатов спросили, живое ли дерево или тюльпан, 91% японских детей и только 60% израильских четвероклассников сказали, что они живые. Одна пятая японских детей из 4-го класса приписывали растениям качества одушевленного существа, сообщая, что дерево или тюльпан могли чувствовать холод или боль, если их ударить палкой. В целом, вследствие более четко установленного различия между растениями и животными израильские дети гораздо медленнее, чем японские или американские дети, приходили к пониманию, что люди, животные и растения живые. Таким образом, это исследование иллюстрирует и основной паттерн развития, который, по-видимому, характерен для детей всех культур, и культурные различия, которые надстраиваются над этим базовым паттерном.

Нетрудно привести аналогичные примеры. Например, культуры могут отличаться по соотношению детей с прочной и непрочной привязанностью из-за различий в типичных стилях воспитания или представлениях, хотя *процесс*, в ходе которого ребенок формирует безопасную или небезопасную привязанность, преимущественно одинаков во всех культурах. Аналогично подростки во всех культурах нуждаются в изменении идентичности, чтобы вступить в мир взрослых, но культуры, в которых существуют ритуалы инициации, могут сделать этот процесс более простым и менее размытым.

Конечно, нам нужно знать очень много о том, как эти культурные различия влияют на развитие. Но, как я указывала в главе 1, мы также должны исследовать более глубокие вопросы. В частности, необходимо выяснить, одинаково ли соотношение между окружающими событиями или личными качествами ребенка и последствиями для ребенка во всех культурах. Является ли авторитетный стиль воспитания оптимальным во всех культурах или в определенном окружении другой стиль можно считать лучшим для подготовки детей к взрослой жизни? В каждой ли культуре агрессивные дети не пользуются популярностью или существуют условия, в которых агрессивность высоко ценится? Действительно ли непопулярность в детстве служит ведущим фактором риска для дисфункции во взрослом возрасте в каждой культуре?

До сих пор мы еще не получили ответов, хотя исследователи работают над этими вопросами. Например, Штейнберг и Дорнбух пытались выяснить, имел ли авторитетный стиль воспитания одинаковое воздействие в каждой этнической группе в Соединенных Штатах. Они обнаружили, что это не так; эти данные заставляют

нас перепроверять наши предположения о способе влияния стиля родительского воспитания на развитие детей.

Очень сложно концептуализировать процессы развития, являющиеся частью такой сложной системы, еще труднее спланировать такое исследование, которое позволило бы нам рассмотреть все части головоломки одновременно. Но именно такой вид исследования нам необходим, если перед нами стоит задача осознать влияние экологии на развитие ребенка, в том числе культурное и субкультурное воздействие.

Резюме

1. Развитие детей находится под прямым влиянием внесемейных институтов, включая дневной детский центр, школу, работу и телевидение. Также оказывают влияние субкультура и культура, в которой воспитываются дети.
2. Большинство детей в современных Соединенных Штатах проводят часть младенческого или дошкольного периода в условиях неродительской опеки. Самыми распространенными видами такой опеки в Соединенных Штатах являются семейные дневные центры и опека над ребенком в доме, где он живет, кем-либо помимо матери.
3. Дневной центр часто оказывает позитивное влияние на когнитивное развитие детей из семей с менее благополучными условиями, но может иметь негативное влияние на детей, растущих в благоприятных условиях, в случае значительного расхождения между домашней обстановкой и уровнем стимуляции в дневном центре.
4. Влияние дневного центра на личность детей не до конца ясно. Некоторые исследования показывают, что дети с историей воспитания в дневном центре более агрессивны; другие — что у детей формируются более развитые социальные навыки.
5. Большинство новых исследований не отмечает общего негативного влияния дневного центра на безопасность привязанности детей к своим родителям.
6. Качественный уровень дневного центра оказывается существенным элементом при определении его воздействия на ребенка. Центр высокого уровня характеризуется оптимальным соотношением взрослых и детей, малочисленными группами, чистым помещением, предназначенным для игры, наличием отзывчивых воспитателей со знаниями закономерности развития детей.
7. Опыт обучения в школе оказывается каузально связанным с некоторыми аспектами когнитивного развития, например со способностью к генерализации стратегий из одной ситуации на другую.
8. На адаптацию детей к школе влияют готовность к обучению, а также участие родителей в школьных делах и учебных достижениях детей.
9. Школьный опыт формирует у ребенка чувство самоэффективности. К подростковому возрасту дети имеют устоявшееся представление о своих сравнительных навыках и способностях. Эти представления являются важным элементом в принятии решения об окончании старших классов школы.

10. Большинство подростков в Соединенных Штатах работают неполный рабочий день. Многие (но не все) исследования указывают на негативное влияние такой работы: чем больше часов работает подросток, тем ниже его школьная успеваемость, он с большей вероятностью употребляет наркотики и алкоголь и демонстрирует больше агрессии.
11. Ребенок в Соединенных Штатах в среднем смотрит телевизор 3–4 часа в день. Дети, которые смотрят образовательные программы, могут приобрести специфические умения или представления.
12. Чрезмерный просмотр телевизора может привести к более низкой успеваемости и к менее развитым навыкам чтения, хотя это влияние небольшое и обнаруживается не во всех случаях.
13. Специалисты соглашаются с тем, что насилие, демонстрируемое по телевизору, увеличивает уровень личностной агрессии или жестокости у ребенка. Это влияние оказывается особенно сильным в тех случаях, когда дети уже агрессивны или в семье применяют жестокие физические наказания.
14. Дети, растущие в бедности, особенно в городских кварталах бедноты, находятся в особо неблагоприятном положении по многим параметрам, включая более низкий доступ к медицинской помощи и более высокую подверженность множественным стрессам. Они хуже успевают в школе и гораздо чаще ее бросают.
15. Некоторые защитные факторы, в частности безопасная привязанность, более высокий *IQ*, авторитетный стиль воспитания и хорошая школа, могут помочь детям противостоять влиянию бедности.
16. Для афроамериканской субкультуры типично проживание в расширенной семье, взаимосвязь членов семьи, значительная роль религии, но для нее нехарактерно отношение к браку как к механизму формирования семьи. Поскольку большое количество афроамериканцев живут в бедности, трудно разделить влияние этнической культуры и бедности.
17. Латиноамериканцы также придают огромное значение семейным связям. Высокая значимость семейной чести и солидарности подкрепляется наличием общего языка. В этой культурной системе коллективизма родственные контакты регулярны и занимают центральное положение в повседневной жизни. Ценности, которым обучаются дети, включают вежливость, уважение и лояльность. Подчеркивание этих ценностей плохо сочетается с индивидуализмом, принятым в более широком обществе.
18. Азиатоамериканцы также характеризуются уважением и лояльностью к семье, но во главу угла они ставят трудолюбие (а не наследуемые способности) как путь к достижению. Азиатоамериканские семьи более стабильны в отличие от семей других национальных меньшинств, среди них ниже уровень разводов и меньше семей с родителем-одиночкой; их дети достигают более высоких успехов в школе, чем в любой другой этнической группе Соединенных Штатов.
19. Нам слишком мало известно о способах взаимодействия этих различных ценностей и семейных паттернов, а также об их влиянии на развитие ребенка.

20. Когда мы сравниваем целые культуры, наше невежество превышает наши знания. Некоторые паттерны развития и некоторые базовые процессы развития оказываются независимыми от культуры, например моральные суждения и привязанности. Другие процессы и паттерны находятся под воздействием культурных различий.

Основные термины

Семейный дневной центр (*family day care*) — группа детей, находящаяся, как правило, в доме какого-либо взрослого, где осуществляется уход за ребенком вне родительского дома.

Социальный класс (*social class*) — термин, широко используемый для описания различий экономического и социального положения в данном обществе. Принято выделять четыре крупные группы: высший класс, средний класс, рабочий класс и низший класс (также называемый уровнем бедности). Для каждой конкретной семьи критериями отнесения к тому или иному классу служат доход, сфера занятости и уровень образования взрослых членов семьи.

Этническая группа (*ethnic group*) — «подгруппа, члены которой воспринимаются друг другом и другими людьми как имеющие одинаковое происхождение и культуру, а также принимающие участие в активности, существенными элементами которой являются общие культурные ценности и происхождение» (Porter & Washington, 1993, p. 140).

Атипичное развитие

Когда Джеффри было 4 года, он не мог ходить и говорить и почти все время проводил в детской кроватке. Родители давали ему кашцеобразное питание прямо из бутылочки. После 6 лет, проведенных в любящей приемной семье, 10-летний Джеффри смог посещать класс коррекции в обычной начальной школе, где начал учиться писать печатными буквами и читать.

Девятилетний Арчи казался «непохожим на других детей даже тогда, когда только начал учиться в школе». Он нередко был «дезориентированным» и «рассеянным». Хотя по результатам теста его *IQ* соответствовал норме, Арчи с большим трудом овладевал чтением. Даже после нескольких лет работы с репетитором он может читать, только проговаривая текст, зрительно же Арчи не распознает даже знакомые слова (Cole & Traupman, 1981).

Родители Джанис озабочены ее состоянием. С того момента, когда девочке исполнилось 13, стали очевидны происходящие с ней изменения. Она стала терять вес, несмотря на бурный рост, перестала звонить своим старым друзьям, стала апатичной и угрюмой. Такое положение вещей продолжается примерно 6 месяцев, и родители Джанис думают, что ситуация явно вышла за рамки нормальной. Они собираются обратиться к школьному психологу и рассмотреть вопрос о возможности семейной терапии.

Каждый из этих детей является в некотором смысле «атипичным». В жизни каждого из них течение процессов развития, описанных мной в предыдущих 13 главах, каким-то образом сбилось с нормального пути. Джеффри — ребенок с синдромом Дауна, характеризующийся умственной отсталостью. Арчи страдает от неспособности к обучению, в то время как Джанис демонстрирует множественные признаки клинической депрессии.

Частота появления данных проблем

Насколько распространены подобного рода проблемы? Исходя из громадной практической важности этого вопроса, вы могли бы подумать, что психологи и эпидемиологи давно уже пришли к определенному согласию в этой области. Однако это не так, и причина в основном кроется в том, что граница между типичным и атипичным в большей степени зависит от выраженности признака и в меньшей — от типа нарушения. *Большая часть* детей по крайней мере время от времени демонстрируют некоторые виды «проблемного поведения». Например, в Соединенных

Штатах родители сообщают о том, что от 10 до 20% 7-летних детей все еще страдают непроизвольным мочеиспусканием по ночам, происходящим по крайней мере от случая к случаю; 30% детей беспокоят кошмары; 20% обкусывают ногти, 10% сосут большие пальцы рук и 10% ругаются достаточно часто для того, чтобы это можно было назвать проблемой. Другие 30% (или примерно столько) отличаются внезапными вспышками раздражения (Achenbach & Edelbrock, 1981). Такого рода проблемы, особенно если их проявление ограничено всего несколькими месяцами, с большим основанием могут быть отнесены к «нормальному» развитию. Обычно мы говорим об отклонениях или атипичном развитии ребенка только в том случае, если проблемы сохраняются в течение более 6 месяцев или проблема обладает крайней степенью выраженности.

Вопрос для размышления

Считаете ли вы, что такое большое количество проблем в развитии свойственно любой культуре? Почему «да» или почему «нет»?

Рассмотрение только таких ярко выраженных или долговременных проблем значительно сужает область исследований, хотя она остается обширнее, нежели думает большинство. Таблица 15.1 предоставляет некоторые современные количественные данные относительно каждой серии паттернов отклонений. Часть этих цифр основаны на большом количестве информации, и их принимают большинство исследователей (например, количество умственно отсталых детей — 3,5%). Другие все еще остаются предметом спора (например, частота депрессий в подростковом возрасте). Там, где результаты исследований расходятся, я опиралась на данные современных исследований.

Возможно, вы захотите определенным образом объединить все эти отдельные данные, чтобы получить определенное представление об абсолютном процентном значении детей с теми или иными проблемами. К сожалению, в данном случае не обойтись простым суммированием, так как интересующие нас категории во многом перекрывают друг друга. Например, многие дети с серьезным недостатком способности к обучению одновременно демонстрируют дефицит внимания или нарушения поведения. Однако, даже если мы учтем этот фактор, абсолютные цифры останутся удивительными: 14–20% детей и подростков страдают по крайней мере от *некоторой* формы значительной психопатологии (Costello & Angold, 1995; Simonoff et al., 1997). Если мы добавим к этому когнитивные нарушения, то общая сумма составит не менее 20%. То есть по крайней мере 1 из 5 или, возможно, даже 1 из 4 детей *на определенном отрезке первых лет жизни* продемонстрирует хотя бы одну из серьезных форм отклонения. В школах, детских поликлиниках и аналогичных учреждениях большая часть этих детей будут нуждаться в некотором виде специальной помощи. Если вы задумаетесь об обсуждаемых цифрах в контексте требований к школьной системе и другим социальным учреждениям, то поразитесь лавине потенциальной работы.

Если мы собираемся соответствовать этим требованиям, то, очевидно, нам необходимо понять причину возникновения различных отклонений в развитии. В настоящей главе я могу дать вам только некоторое представление о современных знаниях, но по крайней мере я постараюсь вооружить вас информацией о проблемах, связанных с наиболее распространенными формами отклонений.

Таблица 15.1

Приблизительные значения частотности различных типов отклонения в развития в Соединенных Штатах и других развитых стран

Тип проблемы	Процент детей, страдающих от данной проблемы (от 0 до 18 лет)
Психопатология	
Экстернализованные проблемы	
1. Нарушение поведения	5–7
2. Проблемы с законом (делинквентность)	3
Интернализованные проблемы	
1. Интенсивная тревога или страх	2,5
2. Периодическая или постоянная депрессия	
Младшие школьники	1–2
Подростки	5–7
Нарушение внимания/гиперактивность	3–7
Нарушение интеллекта	
<i>IQ</i> ниже 70 (умственная отсталость)	3,5
Нарушения речи и произношения, в том числе задержка речевого развития, нарушение артикуляции и заикание	3,5
Серьезная неспособность к обучению	4
Другие проблемы	
Слепота, церебральный паралич, нарушения слуха, аутизм и др.	0,5

(Источники: Barkley, 1997; Branderburg et al., 1990; Broman et al., 1997; Buitelaar & van Engeland, 1996; Cantwell, 1990; Chalfant, 1989; Costello & Angold, 1995; Kopp & Kaler, 1989; Marschark, 1993; Merikangas & Angst, 1995; Nolen-Hoeksema, 1994; Rutter, 1989; Rutter & Garmezy, 1983; Simonoff et al., 1997; Tuna, 1989)

Психопатология развития: новый подход

Наше знание о динамике девиантного развития в целом, и о психопатологии в частности, было значительно углублено в последние несколько лет вследствие появления нового теоретического и эмпирического подхода, названного **психопатологией развития**, разработчиками которого являются такие исследователи, как Норман Гармези, Майкл Раттер, Данте Кикчетти, Алан Шпрауф и другие (например, Cicchetti & Cohen, 1995b; Rutter & Garmezy, 1983; Sroufe, 1997). Эти теоретики сделали акцент на нескольких ключевых проблемах.

Во-первых, как нормальное развитие, так и отклонения в развитии основываются на одних и тех же базовых процессах. Для ясного понимания вопроса нам

КУЛЬТУРЫ И КОНТЕКСТЫ

Проблемы поведения детей в Кении и Таиланде

Согласно все увеличивающейся совокупности данных, существует связь между специфическими культурными ценностями и типом эмоциональных и поведенческих проблем, потенциально свойственных детям. В ходе одного недавнего исследования Джон Вейсц и его коллеги (Weisz et al., 1993) произвели сравнение распространенности экстернализованных и интернализованных проблем среди подростков из сельской местности Кении (Эмбу) и Таиланда, с одной стороны, и среди чернокожих и белых американских подростков, живущих в деревнях, — с другой. Как тайская культура, так и культура Эмбу делает мощный акцент на послушании и вежливости. Считается, что данный паттерн культурных ценностей связан с более высокой распространенностью «сверхконтроля» или интернализованных проблем (таких, как застенчивость, боязливость или депрессия). И наоборот, культура Соединенных Штатов с ее более сильным акцентом на индивидуальной свободе, как выясняется, является питательной средой именно для «сниженного контроля» или экстернализованных проблем, таких как драки, хвастовство или гиперактивность. В каждой из трех культур был произведен опрос родителей, в ходе которого испытуемым были предложены серии вопросов о специфических действиях или симптомах, демонстрируемых их детьми. Вейсц обнаружил, что кенийские подростки характеризуются наиболее высоким уровнем распространенности интернализованных проблем и наименьшей распространенностью экстернализованных проблем, в то время как белые американские подростки (за которыми следуют афроамериканские подростки) характеризуются самым значительным снижением контроля. Интересно, что среди тайских подростков оба типа проблем представлены в весьма незначительной степени, хотя другие исследования, проведенные в Таиланде, показали высокий уровень проблем, вызванных «сверхконтролем» в данной культуре.

Факт наличия различий между паттернами, свойственными культуре Эмбу и тайской культуре, безусловно, вновь напоминает о том, что нельзя упрощать культурные влияния, в частности сводить их к альтернативе между акцентом на послушании и акцентом на индивидуальной свободе. Результаты данного исследования напоминают и о том, что паттерн распространенности различных типов проблем, который мы наблюдаем среди населения Соединенных Штатов, по крайней мере отчасти является продуктом нашей культуры.

необходимо постичь сущность обоих вариантов развития и механизмов их взаимодействия. Задача психопатолога заключается в раскрытии этих базовых процессов, что позволяет понять, как они работают в случае нормального развития, и осознать причины существующих отклонений (Sroufe, 1989). Работы Алана Шрауфа, которые я упоминала в главе 11, посвящены изучению последствий безопасных и небезопасных привязанностей и представляют собой хорошие примеры исследований, основанных на таких исходных посылах.

Во-вторых, данный подход имеет смысл в *контексте развития*. Теоретики этого нового подраздела науки заинтересованы в раскрытии особых механизмов, актуальность которых не ослабевает на протяжении всего детства и которые могут привести как к аномальному, так и к нормальному развитию. Шрауф использует метафору разветвляющегося дерева, представленную на рис. 15.1. Развитие ребенка может быть стабильно неадаптивным или адаптивным, а может характеризоваться первоначально хорошей адаптивностью, а в дальнейшем смениться плохой

адаптивностью, и наоборот. Согласно данной точке зрения, мы как психологи должны постараться проследить происхождение этих разнообразных путей развития, отвечая на следующие вопросы: каковы последовательности переживаний, ведущих к повышенному риску депрессии в подростковом возрасте? Какие пути развития ведут к делинквентности и другим вариантам антисоциального поведения или к отвержению сверстниками? Какие факторы могут подавить или усилить раннюю девиацию или направить первоначально нормальное развитие по искаженной траектории?

Заметьте, что, среди прочего, данная модель позволяет сделать вывод о том, что конкретный вариант неадаптивного поведения может быть обусловлен различными путями развития. Мы не должны считать, что все депрессивные или делинквентные подростки характеризуются идентичными биографиями и одинаковыми детерминантами поведения. Отсюда следует, что один и тот же вариант терапии не будет эффективным для детей с похожими диагнозами.

Другой вывод заключается в том, что изменение в развитии возможно в любой момент, подобно дереву, которое всегда может пустить ветви в новом направлении. Однако справедливо и то, что последующие «ответвления» развития, по крайней мере частично, ограничены ранними вариантами адаптации. Как говорит Шрауф: «Чем длиннее дорога неадаптивного развития... тем менее вероятно, что индивидум сможет свернуть к пути позитивной адаптации» (Sroufe, 1997, p. 254).

Кроме того, модель, представленная на рис. 15.1, делает более ясным следующий факт: психопатологи развития особенно заинтересованы в понятиях *устойчивости* и *уязвимости*. Одним из неожиданных результатов множества недавних

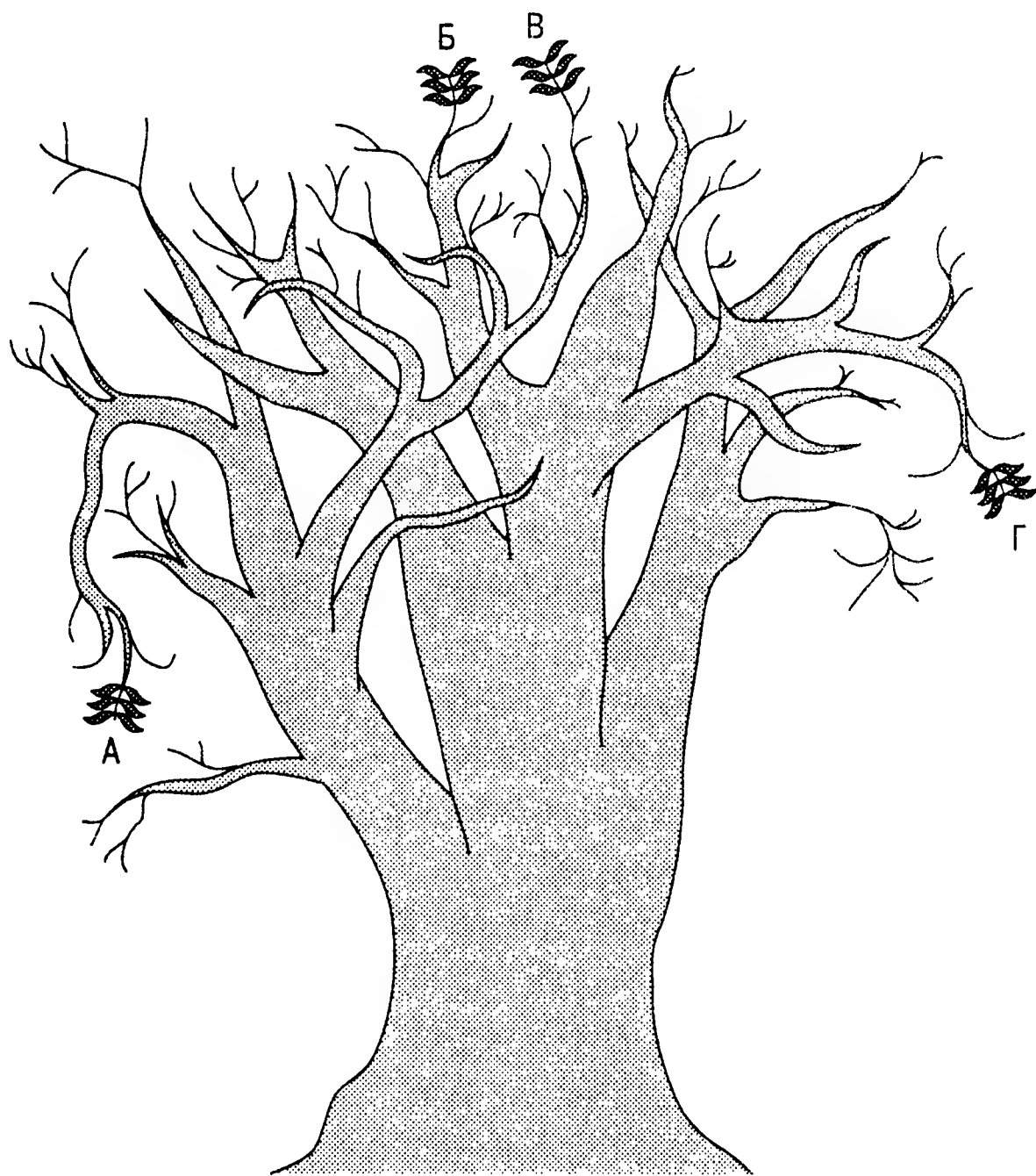


Рис. 15.1. Схематичная репрезентация концепции путей развития: А — постоянное неадаптивное поведение, заканчивающееся расстройством; Б — постоянное позитивное адаптивное поведение; В — первоначально неадаптивное поведение с последующим позитивным изменением (устойчивость); Г — первоначально позитивное адаптивное поведение с последующим негативным изменением

(Источник: L. A. Sroufe, *Development and psychopathology*, 9 (1997), p. 253, Fig. 1)

исследований, в которых испытуемыми были дети, относимые к «группе риска» по тому или иному типу проблем (например, дети, воспитываемые депрессивными родителями, дети из семей, находящихся в стадии развода, или дети, подвергаемые жестокому обращению), стал тот факт, что некоторые дети оказываются неожиданно жизнестойкими перед лицом стрессогенных обстоятельств. Помимо этого, регулярно проявлялась и другая сторона медали: некоторые дети производят впечатление неожиданно уязвимых, несмотря на то что развиваются в поддерживающем окружении. Психопатологи развития, такие как Раттер и Гармези, не только внимательно исследуют способных к восстановлению детей, но и настаивают на том, что приведенные выше «исключения» из общих правил предоставляют важнейшую информацию о базовых процессах как нормального, так и аномального развития.

Увеличивающееся количество исследований, рассматриваемое в контексте данной модели, может помочь нам изучить происхождение и проявления многих психопатологий.

Психопатология детского возраста

Эксперты в области психопатологии детского возраста (например, Achenbach, 1995) сегодня соглашаются с тем, что существуют три основные категории расстройств: **экстернализованные проблемы** (также описываемые как *нарушения поведения*), включающие делинквентность и повышенную агрессивность или вызывающее поведение, **интернализированные проблемы** (также называемые эмоциональными расстройствами), такие как депрессия, тревожность, нарушение питания и **нарушение внимания**, особенно синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder — ADHD*). В случае экстернализованных проблем девиантное поведение направляется вовне, а в случае интернализованных проблем оно находит основное выражение во внутреннем мире индивидуума.

Экстернализованные проблемы

Наиболее широкой категорией экстернализованных проблем является **антисоциальное поведение**. В исправленном издании (1994) Диагностического и статистического руководства психических расстройств (*Diagnostic and Statistical Manual — DSM-IV*), выпущенном Американским психиатрическим обществом, данный тип расстройства обозначается как **нарушение поведения**. Этот термин подразумевает наличие выраженной агрессивности, стремления к противоречию, непослушания, раздражительности, угрожающего и развязного поведения.

Известно, что существует множество вариантов поведенческих нарушений (например, см. Achenbach, 1993). Согласно системе понятий, предложенной Шрауфом, есть несколько отдельных путей развития, различающихся прежде всего временем первого появления девиантного поведения. Одна категория включает в себя индивидуумов, уже в раннем детстве начинающих демонстрировать агрессию и другие виды антисоциального поведения и сохраняющих эту особенность в подростковом возрасте и позднее. Кроме того, дети и подростки, попадающие в эту группу, склонны к проявлению более серьезных или разрушительных актов агрессии или

делинквентности, чем те, у кого девиантное поведение начинается позднее. Стефан Хиншоу и его коллеги (Hinshaw et al., 1993) называют эту категорию **нарушение поведения с детского возраста**. Терри Моффитт (Moffitt, 1993) говорит о той же самой группе индивидуумов как о *пожизненных преступниках*.

Во вторую категорию, называемую Хиншоу **нарушение поведения с подросткового возраста** (*делинквентность, ограниченная подростковым возрастом*, по Моффитту), входят те, чье агрессивное или делинквентное поведение начинается только в подростковом возрасте. Такое отклонение обычно бывает более мягким, переходящим, являясь скорее функцией влияния плохой компании, нежели глубоко укорененным проблемным поведением.

Паттерн развития, характеризующийся ранними нарушениями поведения, уже известен вам из всего того, что я говорила об исследовании агрессивных детей, проведенном Паттерсоном. Такие дети очень часто начинают жизнь с набором неадаптивных характеристик, включая трудный темперамент, низкий интеллект или сочетание того и другого (см., например, Lyons-Ruth et al., 1997; Newman et al., 1997; Prior et al., 1997). В младенчестве они склонны к формированию небезопасных/дезорганизованных или небезопасных/избегающих привязанностей (Lynam, 1996; Lyons-Ruth et al., 1997; D. Shaw et al., 1996; Van Ijzendoorn, 1997). В дошкольные годы эти дети очень часто демонстрируют неповиновение родителям и вспышки раздражения. То есть ими просто-напросто трудно управлять. Если родители не справляются с задачей обуздания ребенка, его поведение ухудшается до выражения открытой агрессии по отношению к другим людям, которые, в свою очередь, отвергают агрессивного ребенка. Такое отвержение сверстниками углубляет проблему, выталкивая серьезно агрессивного ребенка в компанию детей с похожими проблемами, которые становятся для него единственной группой поддержки (Show et al., 1994). К подростковому возрасту эти ребята обладают твердой установкой на делинквентное или антисоциальное поведение, а круг их дружеского общения ограничен почти исключительно такими же делинквентными подростками (Tremblay et al., 1995b). Кроме того, они очень часто демонстрируют целую группу других поведенческих проблем, включая употребление наркотиков и алкоголя, прогулы и уход из школы, раннее и опасное сексуальное поведение, включая промискуитет (Dishion et al., 1995b).

Степень продолжительности этой формы девиантного поведения просто поражает. Корреляция между агрессивностью в детстве и агрессивностью во взрослом возрасте в среднем равна 0,60–0,70. Это очень большое значение для данных такого типа, подтвержденное к тому же исследованиями, проведенными как в Англии, так и в Соединенных Штатах (Farrington, 1991). Одним из примеров (вспомните материал из главы 14) служит лонгитюдное исследование агрессивных мальчиков, проведенное Леонардом Эроном. Те мальчики, которые были наиболее агрессивными в возрасте 8 лет, став взрослыми, обладали гораздо более выраженной склонностью к демонстрации антисоциального или деструктивно агрессивного поведения (Eron et al., 1987).

Существует некоторая информация о том, что синдром раннего нарушения поведения имеет гораздо более сильный генетический компонент, нежели паттерн позднего нарушения (Achenbach, 1993; Deater-Deckard & Plomin, 1997). Отсюда

следует, что тот дошкольник, который уже демонстрирует дерзкое и противоречащее поведение или агрессию, может обладать сильными врожденными предпосылками к данному поведению. Однако если Паттерсон прав, а я думаю, что это так, то перерастание этих предпосылок в вызревшее, устойчивое во времени поведенческое нарушение зависит от разворачивающейся в ходе развития ребенка цепи событий, в том числе и от способности родителей к обузданию раннего непослушания ребенка и, что не менее важно, от специфики внесемейного окружения ребенка (оно может быть, например, городским или сельским) (Gottesman & Goldsmith, 1994; Loeber et al., 1989).

Одним из подтверждений базовой модели Паттерсона является программа «Скоростной проект», кратко описанная мной в тексте «Исследования показывают» в главе 12. Вы можете припомнить, что эта коррекционная программа, в которой принимали участие примерно 900 детей из 395 классов, была прямо направлена на изменение поведения тех детей, которые демонстрировали выраженные признаки агрессивности или нарушения поведения уже на первых этапах учебы в начальной школе (McMahon, 1997). Вкратце напомним суть: половина детей участвует в специальной программе, включающей в себя как уроки выражения и обозначения эмоций, так и тренинг стратегий взаимодействия со сверстниками и решения социальных проблем. Родители этих детей получают специальную помощь в овладении навыками управления ребенком и, кроме того, их поощряют устанавливать более тесные связи со школой, которую посещает их ребенок. После 2 лет участия в данной коррекционной программе дети оцениваются как более компетентные в социальных взаимоотношениях и как менее агрессивные, нежели не участвовавшие в программе их сверстники с идентичными исходными характеристиками (Coie, 1997a; Dodge, 1997). Данная программа не дешевая, однако, если первоначальные результаты найдут свое подтверждение, это будет свидетельствовать не только в пользу общей модели Паттерсона, но и в пользу мнения Шрауфа, утверждающего, что ранние траектории развития *могут* быть изменены.

Делинквентность. Позвольте мне также вкратце затронуть проблему делинквентности, которая является частным случаем нарушения поведения и относится только к намеренному нарушению закона. Очевидно, что многие дети, преступающие закон, демонстрируют также другие формы нарушения поведения, вследствие чего эти 2 категории во многом перекрывают друг друга. Однако совпадение не стопроцентное, и поэтому полезно отдельно рассмотреть феномен делинквентности.

Определенные виды неприемлемого поведения, например ложь или воровство, представляют собой довольно частое явление среди детей от 4 до 5 лет, однако именно в подростковом возрасте мы наблюдаем значительное увеличение количества подростков, демонстрирующих данное поведение, равно как и повышение серьезности и продолжительности делинквентного поведения.

Определение количества подростков, вовлеченных в делинквентное поведение, представляет собой чрезвычайно сложную задачу. Можно обратиться к информации о количестве приводов в полицейский участок, хотя этот показатель, конечно же,

Вопрос для размышления

Какие последствия для социальной политики (если вы видите какие-либо последствия) может вызвать тот факт, что начавшиеся в детстве нарушения поведения, как правило, сохраняются во времени, приводя к взрослой преступности и насилию?

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Делинквентность среди девочек

Когда мы говорим о *делинквентности*, большинство из нас сразу же думает о подростках-мальчиках. Но, несмотря на то что распространенность делинквентности или криминальности среди девочек находится на более низком уровне, ее значение не равно нулю. Девочки гораздо реже вовлекаются в такие формы делинквентного поведения, которые подразумевают насилие; непреложным фактом является и то, что в любом возрасте они менее агрессивны, однако на самом деле девочки часто вовлекаются в некоторые виды делинквентного поведения, это может быть, например, магазинное воровство или использование запрещенных наркотиков (Zoccolillo, 1993).

Исследование, проведенное в Новой Зеландии Авшаломом Каспи и его коллегами (Caspi et al., 1993), предоставляет некоторые интересные открытия, связанные с причинами такого делинквентного поведения. В выборку испытуемых, вовлеченных в это исследование (о котором я уже упоминала выше), входили все дети (больше 1000 человек), рожденные в одном городе в течение одного года (1972–1973). Детей регулярно тестировали и оценивали в возрасте 3, 5, 7, 9, 11, 13 и 15 лет. Анализируя результаты, Каспи, в частности, рассматривал распространенность делинквентного поведения среди девочек как функцию, во-первых, момента менархе и, во-вторых, особенности обучения (смешанное или отдельное) в посещаемой девочками средней школе. Гипотеза Каспи состояла в том, что те девочки, которые посещают смешанную по половому составу школу, будут чаще вовлекаться в делинквентную деятельность, воспринимая большее количество моделей нарушения правил (делинквентные мальчики) в среде сверстников. Кроме того, Каспи предположил, что рано вступившие в пубертатный период девочки, особенно обучающиеся в школах смешанного типа, будут в большей степени склонны к делинквентному поведению.

Данные этой гипотезы в целом получили подтверждение, хотя и не без некоторых оговорок. Девочек, которым исполнилось 13 лет, просили сообщать об «обычных нарушениях», т. е. об умеренных делинквентных действиях, к каким можно причислить, например, разбивание окон, кражу у других школьников, обильные выпивки, громкие ругательства в общественных местах или хулиганские телефонные звонки. Как вы можете видеть на диаграмме, нарушения такого рода чаще совершались рано созревающими девочками из смешанных школ. Дальнейший анализ показал, что это различие почти полностью определялось небольшой группой девочек, рано вступивших в пубертатный период, биографии которых характеризовались высоким уровнем проявления агрессивности. Рано созревшие девочки, посещавшие смешан-

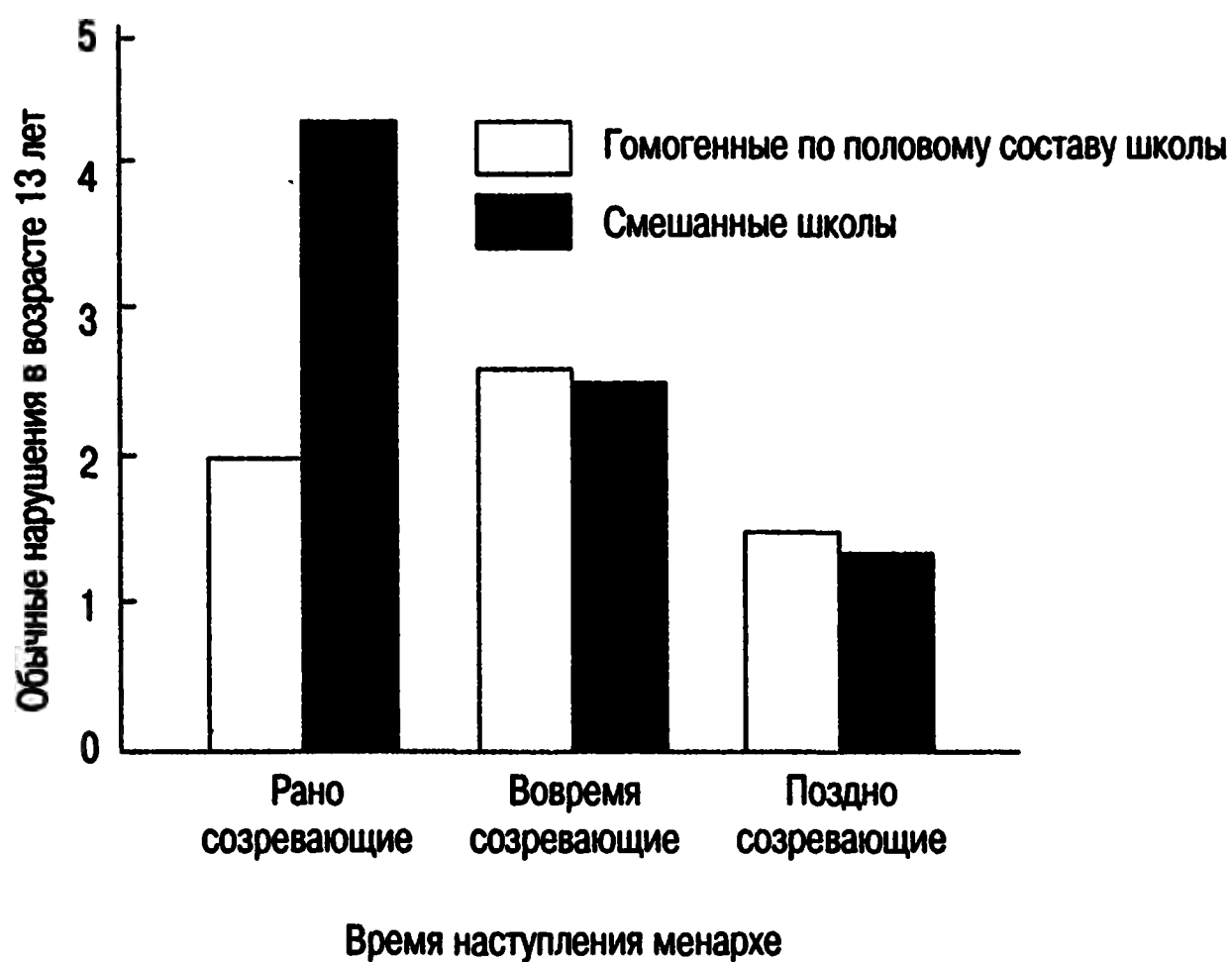
является только вершиной айсберга. Более 2 миллионов американских подростков были задержаны полицией в 1995 году, что составляет от 5 до 7% детей в возрасте до 18 лет, проживающих в Соединенных Штатах (U. S. Bureau of the Census, 1997). Для подростков в возрасте от 15 до 17 лет этот показатель приближается к 10%, что превышает соответствующие данные по любой другой возрастной группе. Многие из этих арестов вызваны сравнительно незначительными нарушениями, однако примерно 33% задержанных подростков совершили серьезные преступления, включая убийство, кражу со взломом, изнасилование и поджог.

Когда подростки описывают собственные нарушения закона, они приводят еще более внушительные цифры. Восемьдесят процентов американских подростков в возрасте между 11 и 17 годами говорят о том, что когда-либо совершали делинк-

ные школы, но не страдавшие от повышенной агрессивности в детские годы, не характеризовались повышенной делинквентностью.

Дальнейшее исследование усложнило картину. Каспи обнаружил, что в возрасте 15 лет высокий уровень делинквентности демонстрируют не только рано созревающие девочки, посещающие смешанные школы, но и те девочки, которые, учась в смешанных школах, характеризуются нормальным временем вступления в пубертатный период. Таким образом, становится очевидным, что раннее или нормальное половое созревание повышает вероятность того, что уязвимые девочки будут вовлечены в компанию антисоциальных сверстников. Однако эти выводы верны только для девочек, обучающихся в смешанных школах.

Я нахожу данное исследование достойным всяческого внимания не только потому, что оно указывает на сложные взаимоотношения между физическим созреванием и социальными взаимодействиями, но и потому, что оно предоставляет содержательные аргументы в пользу раздельного обучения.



(Источник: Caspi et al., from Fig. 2, p. 24, «Unraveling girl's delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributors to adolescent behavior», *Developmental psychology*, 29 (1993), 19–30. © 1993 by the American Psychological Association. By permission of Dr. Avshalom Caspi)

вентный поступок. Треть из них признаются в прогулах и непристойном поведении, а 20% заявляют, что совершили противозаконные действия (чаще всего физическое нападение или воровство) (Dryfoos, 1990). Терри Моффитт (Moffitt, 1993) сообщает о сходных данных, полученных при изучении выборки, составленной из всех детей, родившихся в одном новозеландском городе в течение одного года (1972–1973) и наблюдавшихся на протяжении 20 лет. Девяносто три процента испытуемых в возрасте 18 лет признались, что принимали участие в той или иной форме делинквентной деятельности.

Так же как в дошкольном и младшем школьном возрастных периодах, мальчики гораздо чаще, чем девочки, характеризуются нарушениями поведения; делинквентные действия и следующие за ними приводы в полицейский участок являются



Эти мальчики из Центра временного задержания подростков (округ Кук, штат Иллинойс) входят в число 2 миллионов подростков, каждый год арестовываемых в Соединенных Штатах

частью жизни именно мальчиков-подростков. Среди официально подвергшихся аресту подростков соотношение юноши/девушки составляет 4 : 1. По данным самоотчетов, цифры могут варьировать, но чем больше в действии физического насилия, тем в большей степени оно свойственно именно мальчикам.

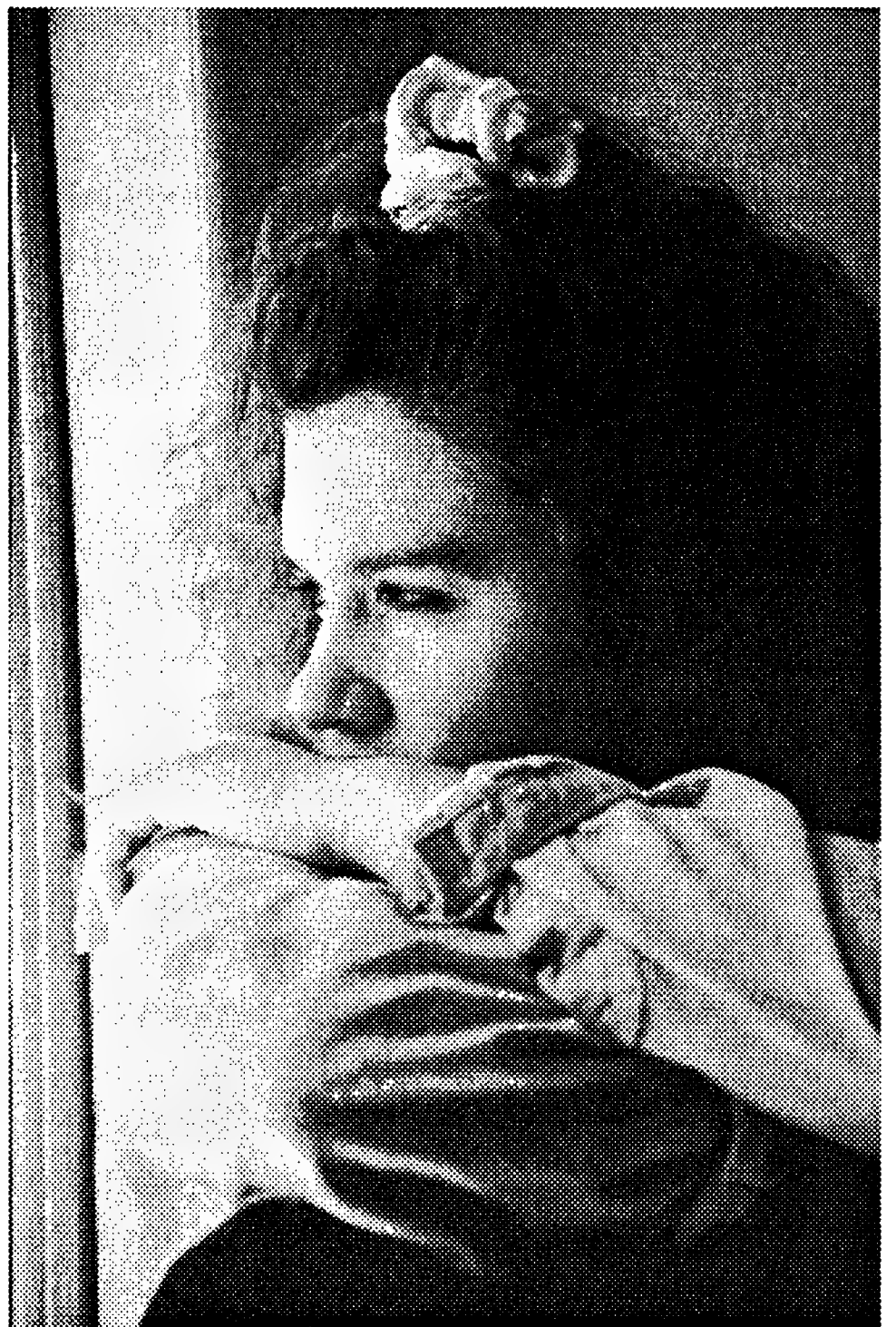
Кроме того, серьезная или продолжительная делинквентность чаще встречается среди подростков с низким интеллектом (Lynam et al., 1993). Эта корреляция между значением *IQ* и делинквентностью не может быть полностью объяснена тем, что менее смысленные нарушители закона имеют больше шансов быть пойманными. Не является она и простым артефактом социальных или этнических различий как в делинквентности, так и в *IQ*, так как среди белых подростков, принадлежащих к среднему классу, также наблюдается связь между низким уровнем интеллекта и делинквентным поведением. Поэтому низкие значения *IQ* действительно оказываются фактором риска проявления делинквентного поведения, особенно в случае рано возникших паттернов нарушения поведения, при более серьезных или насильственных формах преступлений и для детей, которые переживают те или иные школьные неудачи (Hamalainen & Pulkkinen, 1996). Аргументация, предложенная Дональдом Лиманом и другими исследователями, состоит в том, что школьные неудачи уменьшают степень участия молодого человека в жизни учебного заведения и затрудняют принятие пропагандируемых в школе ценностей. Школьные неудачи могут также повысить уровень фрустрации ребенка или подростка, что увеличивает вероятность агрессивности определенного типа. Итак, для многих детей и подростков с низким интеллектом традиционные социальные ограничения делинквентного поведения просто-напросто являются недостаточно сильными.

Важно уточнить, однако, что в отличие от категории ясно выраженных нарушений поведения, стабильно переходящих из детства во взрослую жизнь, более мягкие формы делинквентности не обязательно сохраняются во взрослом возрасте (возможно, нельзя говорить даже об обыкновенности такого перехода). Многие подростки совершают только случайные делинквентные действия и, став взрослыми, не демонстрируют подобных проблем. Для них делинквентное поведение является просто фазой. Те же, для кого характерен синдром делинквентных действий и высоко рискованное поведение, чьи семьи при этом отличаются низким уровнем теплоты во взаимоотношениях и неэффективным контролем, во взрослом возрасте обладают повышенной склонностью к криминальным поступкам.

Интернализированные проблемы: депрессия как пример

Другой ряд предшествующих событий и иной путь развития характеризуют детей, демонстрирующих интернализированные формы психопатологии. Специфической формой отклонения, наиболее часто становящейся предметом интереса в сфере психопатологии, является депрессия, поэтому позвольте мне использовать данный феномен в качестве примера.

Многие годы психиатры придерживались того мнения, что дети или подростки не могут страдать от серьезной депрессии. Это оказалось абсолютно неверным. Сегодня мы обладаем исчерпывающими доказательствами того, что на самом деле депрессия часто встречается в подростковом возрасте и по крайней мере иногда ею



Как депрессивное настроение, так и серьезные клинические депрессии становятся более частыми в подростковом возрасте

страдают дети. Возможно, что 10% детей, не достигших подросткового возраста, и 30–40% подростков проходят через краткосрочные состояния депрессии или страданий (Compas et al., 1995; Harrington et al., 1996; Petersen et al., 1993). Если депрессивное состояние длится 6 месяцев и более и сопровождается другими симптомами, например расстройством сна, нарушением аппетита, неспособностью к концентрации, то это обычно означает **клиническую депрессию**, или *депрессивное расстройство* (данное определение знакомо вам из обсуждения в главе 3 послеродовой депрессии). Оценки распространенности клинической депрессии среди детей и подростков отчасти различаются между собой; наиболее подробные эпидемиологические исследования говорят о том, что в любой момент времени примерно 1% детей предподросткового возраста и от 1,6 до 8% подростков находятся в состоянии долговременной депрессии (Cicchetti & Toth, 1998). Возможно, на каком-то этапе подросткового возраста этот показатель удваивается (Compas et al., 1993; Merikangas & Angst, 1995). Речь идет не о тривиальных состояниях подавленности. Депрессия не только продолжается в среднем от 7 до 9 месяцев, но и очень часто рецидивирует: не менее 90% всех серьезных депрессивных эпизодов сопровождаются рецидивом в течение 2 лет (Cicchetti & Toth, 1998). Кроме того, значительное количество депрессивных подростков склонны к суициду. В ходе лонгитюдного исследования молодежи, живущей в городских рабочих районах Соединенных Штатов, выяснилось, что пятая часть тех испытуемых, которые к возрасту 18 лет пережили серьезную депрессию, пытались при этом совершить самоубийство (Reinherz, 1993).

Интересно, что в раннем подростковом возрасте мальчики и девочки примерно в равной степени склонны быть несчастливыми или переживать депрессию. Однако начиная примерно с периода между 13 и 15 годами девочки вдвое чаще сообщают об острой или хронической депрессии. Данное половое различие переходит во взрослость и обнаруживается во многих индустриализованных странах, а также среди афроамериканского, англоамериканского и латиноамериканского населения Соединенных Штатов (Culbertson, 1997; Hankin et al., 1998; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994; Roberts & Sobhan, 1992).

В чем причина этих депрессий и почему они чаще преследуют девочек? Поиск путей развития, ведущих к депрессии, приводит нас к очевидному факту: у детей, воспитываемых депрессивными родителями, гораздо чаще развивается депрессия, обусловленная внутренними причинами (Merikangas & Angst, 1995). Конечно, эти данные могут указывать на существование некоего генетического фактора, что подтверждается по крайней мере несколькими исследованиями близнецов и приемных детей (Peterson et al., 1993).

В главе 11 я упоминала о том, что дети депрессивных матерей гораздо чаще формируют небезопасные привязанности. В частности, отношение депрессивной матери к своему ребенку нередко является столь неотзывчивым, что, по всей видимости, вызывает в ребенке особое чувство безнадежной отрешенности. Было обнаружено, что чувство беспомощности такого рода устойчиво коррелирует как с подростковыми, так и со взрослыми депрессиями (Dodge, 1990).

Конечно, не все дети депрессивных родителей сами являются депрессивными. Примерно 60% вообще не демонстрируют отклонений. Будет ли ребенок склонен

к депрессии, во многом зависит от большого количества других источников стресса, присутствующих в семейной жизни (болезнь, семейные раздоры, проблемы на работе, потеря дохода, потеря работы или развод).

Значительная роль стресса в появлении депрессии становится особенно очевидной при изучении тех детей, чьи родители (или родитель) не являются депрессивными. Любая комбинация источников стресса, будь то развод родителей, смерть родителя или другого любимого человека, потеря работы отцом, переезд или смена школы, увеличивает вероятность детской депрессии (Compas et al., 1993). В самом деле, роль таких конкретных жизненных стрессов может помочь в объяснении половых различий в подростковой депрессии. Анн Петерсен предположила, что девочки-подростки чаще подвержены одновременно нескольким стрессогенным переживаниям (например, пубертатным изменениям вкупе со сменой школы) (Petersen et al., 1991). В ходе собственного лонгитюдного исследования Петерсен обнаружила, что, если мальчики и девочки испытывают одинаковые по силе жизненные стрессы или сталкиваются с одинаковыми по силе одновременными стрессогенными переживаниями, в распространенности депрессии не отмечается половых различий.

Сюзан Нолен-Хоексема (Nolen-Hoeksema, 1994; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994) соглашается с Петерсен в том, что одним из ключевых моментов является большее количество стрессов, с которыми сталкиваются девочки-подростки (в сравнении с мальчиками). Кроме того, она показывает, что реакции девочек на свое «дурное» настроение полностью отличаются от аналогичных реакций мальчиков. Девочки (и женщины) чаще размышляют о своих печали или страдании («Почему это случилось именно со мной?», «У меня просто опускаются руки»). Эта стратегия овладения неприятностями в действительности усиливает депрессию, продуцируя долговременные депрессивные эпизоды. Мальчики (и мужчины), как правило, справляются с дурным настроением, занимаясь физическими упражнениями, развлекаясь или работая, т. е. применяя стратегии, ослабляющие депрессию.

Из главы 10 вы помните еще одну переменную этого уравнения — низкую самооценку. Исследования, проведенные Сюзан Хартер, говорят о том, что те молодые люди, которые чувствуют, что не соответствуют собственным стандартам, гораздо чаще демонстрируют симптомы клинической депрессии (Harter & Whitesell, 1996). В свете данной точки зрения получает дополнительный смысл тот факт, что в подростковый период значительно возрастает распространенность депрессий. Мы знаем, что в период взросления дети гораздо более склонны к определению себя и других путем *сравнения*. Они оценивают свою личность с помощью определенных стандартов или рассматривают себя через призму сравнений с достижениями другого. Кроме того, мы знаем, что подростки уделяют повышенное внимание внешности и многие из них убеждены в своем несоответствии культурно обусловленным стандартам в этой области. Вследствие этого в раннем подростковом возрасте наблюдаются падение самооценки и усиление депрессивных состояний. В современных западных культурах девочки,

Вопрос для размышления

Можете ли вы предложить какие-либо другие возможные объяснения более частой распространенности депрессии среди девочек-подростков (в сравнении с мальчиками)? Какой вид исследования вы должны были бы применить для проверки своей гипотезы?

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОКАЗЫВАЮТ

Подростковый суицид и его предупреждение

Самоубийство — третья по распространенности причина смерти среди американских подростков и молодых людей. Среди белых подростков суицид как причина смерти выходит на второе место. Кроме того, в последние несколько десятилетий наблюдается возрастание количества подростковых самоубийств (Sells & Blum, 1996). Недавно проведенный национальный опрос показывает, что не менее четверти всех подростков так или иначе думали о суициде; 19,0% планировали суицид, а 8,6% уже пытались осуществить его (Kann et al., 1995). Другой большой опрос указывает на менее значительные цифры: 10,2% девочек и 7,5% мальчиков сообщают о суицидальных мыслях, а 3,6% испытуемых говорят о произведенных попытках самоубийства (Resnick et al., 1997). Однако даже эти, не такие большие цифры вызывают тревогу.

Подростки-мальчики гораздо чаще девочек погибают вследствие самоубийства. Наиболее высокий процент относится к коренным американцам (ежегодно 26,3 смерти на 100 000 человек), за ними следуют белые (22,7), чернокожие (18,0) и латиноамериканские (16,3) подростки мужского пола. Среди девочек этот показатель значительно ниже: в среднем 3,7 смертельных случаев на 100 000 человек (Centers for Disease Control, 1994b; National Center for Health Statistics, 1996). И наоборот, суицидальные попытки в 4 раза чаще встречаются среди девочек (в сравнении с мальчиками) (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996). Основной причиной этих различий является то, что девочки, как правило, используют менее «успешные» методы, например отравление, в то время как мальчики склонны использовать огнестрельное оружие.

Очевидно, что задача раскрытия факторов произошедшего самоубийства очень трудная, ибо необходимые сведения получить уже не у кого. Исследователи и клиницисты вынуждены опираться на информацию, полученную из вторых рук (от родителей или других лиц). Такие сведения, по крайней мере частично, обречены на недостоверность вследствие того, что во многих случаях родители или друзья не подозревают о близости суицидальной попытки. Тем не менее мы обладаем некоторой информацией о факторах риска. Прежде всего практически универсальным признаком является какое-то существенное эмоциональное расстройство (это может быть *в том числе* и депрессия). Кроме того, в истории завершенных суицидов часто фигурирует девиантное поведение (например, агрессия), так же как и физическое или сексуальное насилие, потеря близкого человека вследствие разлуки или смерти и семейная история психических болезней или суицидов (Garland & Zigler, 1993).

Эти факторы, однако, недостаточны для объяснения суицидального поведения. В конце концов, многие подростки (и взрослые) сталкиваются с одним или несколькими вышеупомянутыми факторами риска, однако очень немногие действительно совершают самоубийство. Дэвид Шэффер (Shaffer et al., 1988) предполагает наличие по крайней мере трех важных факторов:

1. Какое-либо «запускающее» стрессогенное событие. Изучения самоубийств говорит о том, что для подростков таким триггером часто становится кризис в отношениях с родителями (из-за проблем, связанных с независимостью) или некое отвержение или унижение (например, расставание с романтическим партнером, неудача в важной деятельности).

судя по всему, особенно уязвимы вследствие того, что полнота, типичная для девочек-подростков, вступает в противоречие с вожденным идеалом фигуры (я уже говорила об этом в главе 4, обсуждая расстройства питания).

Все эти исследования позволили нам значительно углубить понимание как причин повышения частоты депрессивных состояний в подростковом возрасте, так

2. Измененное психическое состояние (например, установка на беспомощность, ослабленные вследствие употребления алкоголя внутренние психические барьеры или гнев) (Swedo et al., 1991). В частности, девочкам свойственно чувство беспомощности: они ощущают, что мир настроен против них и *что они ничего не могут с этим поделать*.
3. Внезапное предоставление удобной возможности (например, заряженный револьвер, пачка снотворных таблеток в аптечке родителей или что-то тому подобное) (Resnick et al., 1997). В самом деле, одним из наиболее вероятных факторов растущего количества подростковых суицидов, особенно среди мальчиков, является возросшая доступность для подростков огнестрельного оружия.

Четвертая переменная, которая следует из результатов Национального лонгитюдного исследования здоровья подростков (*National Longitudinal Study on Adolescent Health*) (Resnick et al., 1997), может быть сформулирована следующим образом: отсутствие достаточной эмоциональной «связанности» с родителями. Те молодые люди, которые обладают сердечными взаимоотношениями с родителями, чувствуют, что могут рассчитывать на их поддержку в решении проблем, и проводят вместе с ними время, реже совершают самоубийство.

Попытки предотвратить подростковые суициды не были особенно успешными. Несмотря на тот факт, что большинство совершивших и попытавшихся совершить суицид подростков в течение некоторого времени перед этим демонстрировали явно девиантное поведение, мало кто из них получил профессиональную помощь, а возросшая доступность клиник по психологической помощи, «горячих линий» и телефонов доверия не привела к эффективному уменьшению числа суицидов.

Особые усилия по предотвращению суицидов были направлены на образовательный процесс, в частности на проведение тренингов для учителей и подростков, где особый акцент ставился на способах распознавания потенциальных самоубийц среди своих учеников и соучеников, чтобы вовремя протянуть им руку помощи. Факторы риска включают в себя отчуждение от друзей, недавние социальные стрессы, эмоциональные потери того или иного рода, опасные для жизни действия или любые разговоры о суициде (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996). Проблема состоит в том, что большинство подростков, демонстрирующих некоторые из этих признаков, как правило, не совершают самоубийства, поэтому сверстникам и учителям трудно выделить тех, кто подвергается особенно высокому риску.

Еще одна стратегия предотвращения суицидов заключается в проведении среди подростков специальных тренингов по овладению конструктивными способами решения своих проблем. К сожалению, большинство таких программ оказываются неэффективными, так как представления о мире и психологические установки подростков быстро меняются (Shaffer et al., 1991). Такие обескураживающие результаты вряд ли могут измениться до тех пор, пока мы не узнаем гораздо больше о паттернах развития, ведущих к этой специфической форме психопатологии. Что делает одного подростка более склонным к суициду, в то время как другой может сопротивляться искушению? Какая комбинация стрессогенных обстоятельств наиболее часто запускает суицидальную попытку и как эти стрессогенные события взаимодействуют с личностными ресурсами подростка? Только ответив на эти вопросы, мы приблизимся к пониманию проблемы подросткового суицида.

и сущности явных половых различий в распространенности депрессии. Тем не менее остается верным и то, что подростки по-разному реагируют на одинаковые по силе стрессовые переживания. Не каждый подросток, который сталкивается с множеством стрессоров или не может соответствовать собственным стандартам, склонен к «заикливанию» на своих проблемах, а не к отвлечению, и не каждый

застенчивый по темпераменту подросток сталкивается с клинической депрессией. Существуют факторы риска, но даже при их наличии одни подростки более уязвимы, нежели другие.

Нарушения внимания

В третью основную категорию психопатологии входят различные проблемы с вниманием и саморегуляцией. Основное нарушение в данной категории принято называть синдромом дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью. Диагностические критерии, перечисленные мной в табл. 15.2, свидетельствуют о том, что к симптомам данного нарушения относятся физическая неугомонность и проблемы со вниманием (в точном соответствии с названием). Рассел Баркли (Barkley, 1997), один из ведущих исследователей и теоретиков в этой сфере, предполагает, что лежащая в основе данного нарушения проблема заключается в неспособности регулировать поведение, удерживать себя от запрещенных или бесполезных действий, автоматических реакций на соблазнительные стимулы, сопротивляться инерции того или иного паттерна действия. В оживленной сложной среде (школьный класс, например), дети с *ADHD* не могут затормаживать свои реакции на все звуковые и зрительные стимулы вокруг, становясь, таким образом, неугомонными и теряя возможность удерживать внимание на одном аспекте деятельности.

Вопрос о том, должны ли мы рассматривать эту констелляцию проблем как отдельный синдром или как несколько отдельных расстройств, все еще остается предметом активных дискуссий. Изучая табл. 15.2, вы заметите, что критерии *DSM-IV* разделены на 2 ряда, первый из которых относится к нарушениям внимания, а второй — к гиперактивности, что подразумевает существование 2 подклассов. Европейские психологи признают только подкласс гиперактивности, обозначаемый ими как гиперкинетический синдром (Taylor, 1995). Американские психологи соглашались с идеей существования 2 подклассов, но утверждают, что наиболее частым паттерном является сочетание дефицита внимания и гиперактивности. Если ребенок характеризуется только нарушением внимания, практикующие врачи из США обычно используют другое понятие: синдром дефицита внимания (*Attention Deficit Disorder* — *ADD*). Вследствие этих широких вариаций в определениях трудно достоверно оценить частоту распространенности обсуждаемых проблем. Согласно наиболее приемлемому современному подсчету, основанному на исследованиях, проведенных по всему миру, примерно 3,0–7,0% детей может быть поставлен диагноз какой-либо формы *ADHD*. Возможно, что 1,5% от этого числа демонстрируют только гиперактивность, в то время как *ADD* проявляется примерно у 1,0% детей (Barkley, 1997; Buitelaar & van Engeland, 1996). Оставшееся число демонстрирует как гиперактивность, так и нарушение внимания. Все эти паттерны в 3–5 раз чаще встречаются среди мальчиков (в сравнении с девочками) (Heptinstall & Taylor, 1996) — еще один пример большей уязвимости представителей мужского пола.

Следующая диагностическая проблема возникает из-за того, что очень многие дети по крайней мере на каком-то промежутке времени невнимательны или слишком активны. Как для учителей, так и для родителей соблазнительно наклеить на шумных и беспокойных детей соответствующие ярлыки. Несомненно, что такое наклеивание ярлыков имеет широкое распространение, особенно в Соединенных

Таблица 15.2

Диагностические критерии, позволяющие выявить синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью

Ребенок должен демонстрировать либо нарушение внимания, либо значительную гиперактивность/импульсивность (или и то и другое)	
На нарушение внимания указывают 6 или более перечисленных ниже признаков	
1	Испытывает трудности в концентрации на деталях или из-за невнимательности совершает ошибки в школьной работе или других видах деятельности
2	С трудом удерживает внимание при выполнении задачи или в игре
3	Не способен внимательно слушать прямо обращенную к нему речь
4	С трудом следует инструкциям и не может закончить домашнюю уборку, домашнее задание или справиться с дежурством
5	Часто испытывает трудности в организации деятельности
6	В основном избегает выполнения задач, подразумевающих длительное психическое усилие (не любит их, выполняет с неохотой)
7	Часто теряет вещи (например, игрушки, карандаши, книжки, инструменты), необходимые для выполнения каких-либо конкретных действий
8	Легко отвлекается внешними стимулами
9	Часто забывает о распорядке дня
На гиперактивность/импульсивность указывает присутствие 6 из перечисленных ниже признаков, сохраняющихся в течение как минимум 6 месяцев	
1	Часто суетливо двигает руками или ногами или ерзает на стуле
2	Часто покидает свое место во время урока или в других ситуациях, когда положено сидеть
3	Часто «крутится волчком», или беспрестанно залезает куда-то, или жалуется на то, что не может сидеть на одном месте
4	Часто не может спокойно играть
5	Все время находится в состоянии беспрестанной активности или производит впечатление существа, движимого «внутренним мотором»
6	Чрезмерно много говорит
7	Часто выпаливает ответ еще до завершения вопроса
8	С трудом может дождаться своей очереди
9	Часто прерывает других или навязывается им
Первые проявления данной проблемы, как правило, должны выявиться до 7-летнего возраста	
По крайней мере некоторые из симптомов должны проявляться в двух или более жизненных сферах (семейная жизнь, школьная деятельность, игра со сверстниками)	
Данное поведение препятствует важным для развития видам социальной, учебной или профессиональной деятельности	

(Источник: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Forth Edition, p. 83–85/ Copyright © 1994 American Psychiatric Association)

Штатах, где диагнозы *ADD* и *ADHD* ставятся гораздо чаще, нежели в Европе. Хотя на самом деле полновесный синдром очень легко распознать. Дети, характеризующиеся *ADHD*, взаимодействуют со сверстниками столь особенным образом, что, для того чтобы отличить нормального ребенка от ребенка с диагнозом *ADHD*, непосвященный наблюдатель нуждается лишь в нескольких минутах просмотра видеоматериала, даже если при этом гиперактивный ребенок не демонстрирует агрессии, а звук отключен (Henker & Whalen, 1989). Признаками служат ярко выраженная телесная экспрессия, необычный уровень активности и часто неадекватное социальное поведение. Примерно половина таких детей также демонстрируют чрезмерную агрессивность, а большинство из них плохо адаптируются к школе.

Одна из матерей, постоянно выслушивающая жалобы на поведение своего ребенка от воспитателя из детского сада, дала такое описание сына, позднее получившего диагноз *ADHD*:

Крис резвился в холле, кувыркаясь, вставая на голову и издавая странные звуки. Они не могли заставить его встать в один ряд с другими детьми. Он преодолевал барьеры Неведомой Земли (Martell, 1996, p. 1G).

По определению, здесь мы имеем дело с рано развивающимся расстройством. Большинство гиперактивных детей к дошкольному возрасту уже демонстрируют некоторые проблемы со вниманием и регулированием активности. Многие с трудом устанавливают дружеские отношения или эффективно играют со сверстниками, так как у них отсутствует адекватная подстройка к сигналам товарищей (особенно это заметно в раннем детстве). Дети с *ADHD* навязчивы и неотзывчивы по отношению к сверстникам, демонстрируя множество раздражающих действий (Hinshaw & Melnick, 1995; Sandberg et al., 1996). В 50–75% случаев *ADHD* сохраняется в подростковом возрасте, а в 33% случаев и во взрослой жизни (Barkley, 1997).

Как представляется, выраженность долговременных проблем во многом зависит от того, разовьется ли у ребенка еще и расстройство поведения. Именно сочетание гиперактивности и агрессивности чаще всего ведет к серьезному отвержению сверстниками и к хроническим проблемам во взрослой жизни (Barkley et al., 1990). Один из аспектов данного феномена может быть раскрыт с помощью результатов лонгитюдного исследования, в котором участвовали 434 мальчика, проведенного в Новой Зеландии Терри Моффиттом (Moffitt, 1990). По достижении испытуемыми 13 лет они распределялись по 4 группам в зависимости от наличия двух факторов: гиперактивности и делинквентности. Затем Моффитт изучал биографии детей из группы, используя данные об антисоциальных действиях, уровне интеллекта и семейных проблемах. На рис. 15.2 представлена информация об антисоциальном поведении.

Очевидно, что те мальчики, которые в подростковом возрасте демонстрировали как гиперактивность, так и делинквентное поведение, были наиболее антисоциальными в любом возрасте. Такой корреляции не наблюдалось, если в детстве гиперактивность не сопровождалась делинквентным поведением.

Источник проблемы. Какова причина появления *ADD* и *ADHD*? Исходя из того что вышеназванные расстройства проявляются весьма рано и при этом существует сильный физический компонент, большинство клиницистов предположили, что

эти проблемы в той или иной степени имеют биологическое происхождение. Первые исследования не подтвердили данной гипотезы, однако последующие работы приводят ряд доказательств того, что мы сталкиваемся здесь с нейропсихиатрическим расстройством (Goldman et al., 1988).

Во-первых, врачи и психологи достаточно давно знают о том, что биологическое лечение часто становится эффективным в редуцировании или элиминировании отклонений в поведении. Не менее 80% американских детей с диагнозом *ADHD* (в Европе этот показатель гораздо ниже) получили лечение стимулирующим средством, имеющим название метилфенидат (*methylphenidate*) (наиболее известным под торговой маркой «Ридалин» (*Ridalin*)). Данное лекарство стимулирует те зоны головного мозга, которые ответственны за внимание. Примерно 70–90% детей, которым прописали данное лекарство, демонстрировали улучшение, проявляющееся в смягчении требовательного, деструктивного и неуступчивого поведения, в ослаблении агрессивности и бескомпромиссности, а также в повышении внимательности в классе и увеличении эффективности выполнения многих учебных задач (Gillberg et al., 1997; Goldman et al., 1998; Schachar et al., 1996). Это доказательство согласуется с биологическим объяснением происхождения *ADHD*. Говоря более точно, оно подразумевает, что проблема исходит от одного из трансммиттеров, так как механизм воздействия стимулирующих медикаментов, использованных при лечении детей

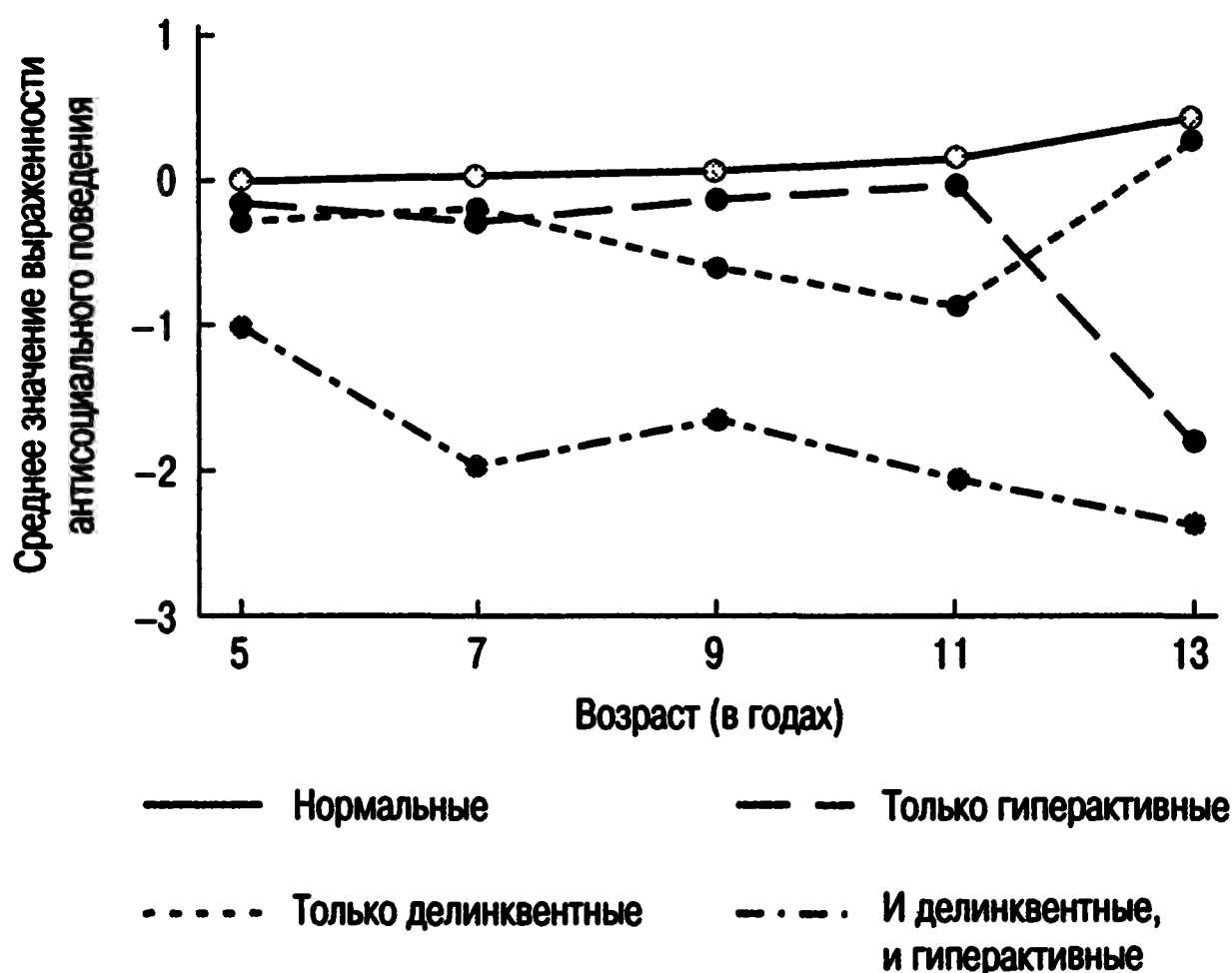


Рис. 15.2. Мальчики, которых изучал Моффитт, начиная с 5 лет проходили регулярное обследование с интервалом в 2 года. По достижении 13 лет они распределялись по четырем категориям гиперактивности/делинквентности, после чего Моффитт изучал их биографии. Как вы можете видеть, те испытуемые, которые в возрасте 13 лет были и делинквентными, и гиперактивными, уже с 5 лет демонстрировали значительно более высокий уровень антисоциального поведения, в то время как мальчики, которые начали проявлять гиперактивность только в 13-летнем возрасте, до этого характеризовались гораздо меньшей социальной девиантностью

(Источник: Moffitt et al., adapted from Fig. 1, p. 899, «Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boy's developmental trajectories from Age 3 to Age 15», Child Development, 61 (1990) p. 893–910. By permission of the Society for Research in Child Development)

с *ADHD*, заключается в изменении действия моноамина, одного из ключевых транмиттеров (Kado & Takagi, 1996).

Дополнительное доказательство биологических детерминантов проблемы предоставляется исследованием в области генетики поведения, подразумевающим наследственную обусловленность гиперактивности, по крайней мере для некоторых семей. Проблемы гиперактивности входят в биографии примерно одной четверти родителей гиперактивных детей. Изучение близнецов также наводит на мысль о генетическом факторе. Если один из идентичных близнецов получает диагноз *ADHD*, то другой имеет очень большие шансы на тот же диагноз. Среди дизиготных близнецов значение такого «коэффициента соответствия» значительно ниже (Kado & Takagi, 1996).

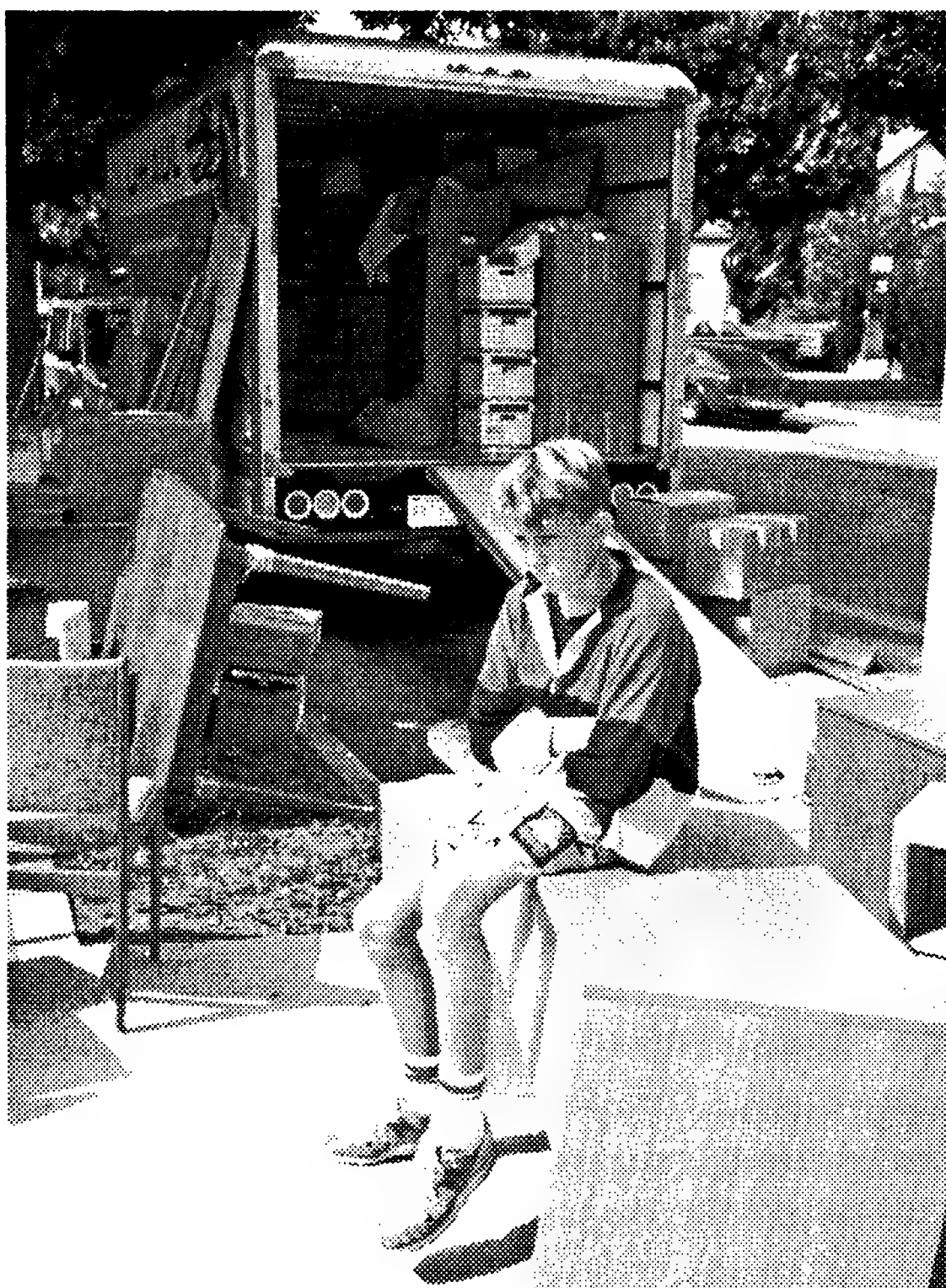
Наконец, новые диагностические методы начали приоткрывать трудно уловимые различия в структуре и функционировании головного мозга, существующие между гиперактивными и нормальными индивидуумами. Например, исследования, в которых используется магнитно-резонансная томография, говорят о том, что правые полушария большинства детей с *ADHD* крупнее левых, в то время как у большинства нормальных детей наблюдается обратное соотношение (Hynd et al., 1993). Другие исследователи, использующие позитронную эмиссионную томографию, обнаружили слабые различия в метаболизме головного мозга (например, Zametkin et al., 1990).

Исследователи еще не определили точные биологические механизмы расстройства, однако новое исследование этого типа предоставляет веские доказательства гипотезы о биологическом основании *ADHD*. Однако даже уверенность в биологическом происхождении *ADHD* не решает все важные вопросы. С точки зрения психопатологии развития мы нуждаемся также в понимании механизма влияния девиантного биологического паттерна на детские взаимоотношения с родителями и сверстниками, часто приводящего к сочетанию гиперактивности и антисоциального поведения. Для многих гиперактивных детей жизненный путь очень похож на описанный Паттерсоном паттерн развития непослушных или агрессивных детей. Очевидно, что эти дети просто-напросто трудно поддаются воспитанию. Те родители, которые не умеют обращаться с выраженной неуступчивостью гиперактивного 2-летнего малыша или сталкиваются с серьезными семейными стрессами, препятствующими поддержанию хорошей и регулярной заботы о ребенке, могут обнаружить, что детское поведение становится все более и более деструктивным, что, в свою очередь, неблагоприятно влияет на появляющиеся социальные умения ребенка. К школьному возрасту детско-родительский конфликт достигает своей кульминации, как и конфликт между ребенком и сверстниками. Проблема усугубляется отсутствием успехов в учебной деятельности, вызывающим понижение самооценки ребенка. Вследствие этого такие дети находятся на пути развития, ведущего к хроническим проблемам в подростковом возрасте и во взрослой жизни (Campbell, 1990). Например, в упомянутом выше исследовании, проведенном Моффиттом, те мальчики, которые в итоге демонстрировали сочетание гиперактивности и делинквентности, происходили из семей, характеризовавшихся высоким уровнем стресса и имевших небольшое количество внутренних ресурсов. Те же гиперактивные мальчики, которые не демонстрировали антисоциального поведения, происходи-

ли из семей, отличавшихся низким уровнем стресса и достаточным количеством внутренних ресурсов. Таким образом, мы вновь обнаруживаем, что ключом к пониманию долговременных проблем является взаимодействие между врожденными или рано развивающимися качествами ребенка и способностью семьи и внешней среды к осуществлению общей поддержки оптимального развития ребенка. Если родители детей, имеющих диагноз *ADHD*, могут выдерживать авторитетный стиль воспитания, их дети становятся менее агрессивными и более социально компетентными (Hinshaw et al., 1997), более того, дети таких родителей обладают лучшей способностью к восстановлению.

Уязвимость и устойчивость

Вопрос об уязвимости и устойчивости давно является актуальной темой среди психологов, занимающихся проблемами психопатологии. Данные исследований наводят на мысль о том, что некоторые виды защитных факторов, помогающих детям из неимущих семей преодолевать негативные обстоятельства жизни (мы говорили об этом в главе 14), также ослабляют воздействие других стрессогенных факторов. Дети, имеющие безопасную привязанность к родителям (или кому-либо еще), обладающие хорошими когнитивными умениями и достаточной социальной компетентностью для взаимодействия со сверстниками, легче выдерживают встречаемые на жизненном пути стрессы.



Будет ли ребенок или подросток демонстрировать поведенческие проблемы в стрессовый период жизни (такой, как переезд), частично зависит от того, сталкивается ли он при этом и с другими стрессами или существенными жизненными изменениями (например, разводом родителей)

Например, исследуя устойчивость у дошкольников, Энн Мастен (Masten, 1989) обнаружила, что дети с более высоким *IQ* реже реагировали деструктивным поведением на долговременное (в течение одного года) воздействие стрессов. Мастен предполагает, что такие дети обладают более сильным чувством самоэффективности, которое помогает им быть устойчивее к фрустрации.

Перевернув медаль, мы видим уязвимых детей, гораздо более склонных к демонстрации какого-либо вида психопатологии перед лицом стресса. Порой уязвимость имеет конкретные врожденные причины (например, физические аномалии, пренатальные травмы или преждевременное рождение, пренатальное недоедание или протекающее в утробе матери заболевание). Склонность к «трудному» темпераменту, которая, судя по всему, также врожденная, представляет собой другое очень «слабое место». Это происходит не только потому, что такие дети с трудом адаптируются к новым условиям, но и потому, что их тяжелее воспитывать; у родителей может быть меньше возможностей для установления согласованной системы воспитательных воздействий.

Другие «слабые места» появляются в течение младенчества или раннего детства. Небезопасная ранняя привязанность и следующая за ней внутренняя рабочая модель делают ребенка более уязвимым для испытываемых в дальнейшей жизни стрессов, особенно в случае психических травм, связанных с потерей близких или с серьезными ограничениями ключевых взаимоотношений. И любая комбинация обстоятельств, приводящая к высокому уровню агрессивного или деструктивного поведения по отношению к сверстникам, делает ребенка более уязвимым для целого ряда факторов стресса во время учебы в младших классах и средней школе (Masten, 1989).

Кеннет Рубин и его коллеги (Rubin et al., 1991) предложили свою модель происхождения интернализованных расстройств, в которой сочетаются многие из этих элементов. Эти ученые доказывают, что один важный путь берет начало с тех младенцев, которые демонстрируют высокий уровень торможения поведения (как вы знаете из главы 9, речь идет о паттерне темперамента). Среди младенцев с такой склонностью те дети, которые становятся безопасно привязанными к своим родителям, развиваются благоприятно. И наоборот, те, кто сформировал небезопасные привязанности, как правило, становятся тревожными и боязливыми в дошкольные годы и в большей степени подвержены притеснениям со стороны сверстников в первые школьные годы. Позиция жертвы приводит к дальнейшему повышению тревожности и отчуждению от сверстников, что в конечном итоге приводит к неудаче в формировании полезных социальных умений. К подростковому возрасту такие дети подвержены высокому риску развития депрессии.

В целом, вероятно, правильно будет считать, что каждый ребенок обладает определенным количеством врожденных *слабостей* и *ресурсов* (например, высоким *IQ*,

множеством друзей или хорошими интерактивными умениями в общении со сверстниками), а также некоторым набором *защитных факторов* (к числу которых можно отнести безопасную привязанность и авторитетный стиль воспитания). Устойчивость к стрессу и в переходные периоды развития, такие как начало по-

Вопрос для размышления

Как бы вы описали ваши собственные слабые стороны, ресурсы и поддерживающие вас защитные факторы?

сещения школы или подростковый возраст, зависит от сравнительной силы влияния этих трех переменных и от количества отдельных стрессов, которые ребенок способен пережить одновременно. Независимо от базовой жизнестойкости ребенка, скорее всего, будет демонстрировать по крайней мере краткосрочное проблемное поведение в случае одновременного давления нескольких стрессоров.

Психопатология развития: повторение

Я думаю, что даже этот «кавалерийский набег» на поле исследований в области психопатологии делает очевидным тот факт, что понимание причин появления девиантного поведения возможно только в контексте развития. Даже в случае такого расстройства, как гиперактивность, которое, как выясняется, укоренено во врожденной биологической дисфункции, серьезность и продолжительность нарушения могут быть лучше поняты только путем выявления всех паттернов взаимодействий ребенка с окружающими, а также его собственных внутренних моделей этих взаимоотношений. В конечном счете исследования, проведенные с учетом этого контекста, могут рассказать нам о нормальном развитии не меньше, чем о появлении патологии.

Аномалии интеллектуального развития

Если вы возвратитесь к табл. 15.1, то увидите, что различные формы аномалий интеллектуального развития имеют точно такую же распространенность, как и детские психопатологии. Примерно 1 из 10 детей демонстрирует по крайней мере некоторую форму нарушений интеллекта, включая неспособность к обучению, речевые проблемы и умственную отсталость.

Умственная отсталость

Умственная отсталость (также называемая многими современными педагогами *интеллектуальной недостаточностью*) обычно диагностируется в том случае, когда ребенок характеризуется «интеллектуальным функционированием, последовательно не достигающим нижнего предела нормы» (обычно таким пределом является значение *IQ*, равное 70 или 75), и демонстрирует значительные расстройства адаптивного поведения (например, неспособность самостоятельно одеваться и есть, или ладить с окружающими, или приспособливаться к стандартным школьным требованиям) (MacMillan & Reschly, 1997). Таким образом, низкое значение *IQ* условие необходимое, но не достаточное для диагностирования умственной отсталости. По словам Томаса Ахенбаха, дети, «хорошо справляющиеся с учебной деятельностью, вряд ли будут оценены как умственно отсталые независимо от значения их *IQ*» (Achenbach, 1982 p. 214).

Существует распространенная классификация низких значений *IQ*, причем каждая подгруппа, как вы можете видеть из табл. 15.3, имеет свое название. Чем ниже мы спускаемся по шкале интеллекта, тем меньшее количество детей принадлежит к соответствующей категории. Более чем 80% всех умственно отсталых детей характеризуются умеренной степенью отсталости; и только 2% из всех умственно отсталых

Таблица 15.3

Категория умственной отсталости детей в зависимости от значений IQ

Приблизительный диапазон значений IQ	Общепринятое название
68–83	Пограничная умственная отсталость
52–67	Умеренная умственная отсталость
36–51	Средняя отсталость
19–35	Тяжелая умственная отсталость
До 19	Глубокая умственная отсталость

детей (в Соединенных Штатах их около 3500) являются глубоко умственно отсталыми (Broman et al., 1987).

Когнитивное функционирование умственно отсталых детей. Некоторые исследователи, интересующиеся процессами обработки информации, делали попытки изучить нормальные интеллектуальные процессы посредством рассмотрения различий в мышлении и решении проблем между нормальными и умственно отсталыми детьми (Bray et al., 1997; Campione et al., 1982; Deloache & Brown, 1987). Опираясь на результаты этих исследований, можно сделать некоторые выводы относительно когнитивного функционирования умственно отсталых детей.

1. Они медленнее думают и реагируют, чем дети с нормальным IQ.
2. Они обладают конкретным мышлением и испытывают трудности в использовании абстрактных понятий.
3. При усвоении новой информации или овладении новой стратегией им требуются гораздо более развернутое и чаще повторяющееся объяснение. (Дети с нормальным IQ могут сами разработать стратегии или домыслить незавершенную инструкцию.)
4. Они не обобщают информацию и не применяют ее при решении новых проблем или задач. Здесь, таким образом, проявляется недостаток «организаторских» функций, благодаря которым дети с более высоким IQ сравнивают новые задачи с уже знакомыми или просматривают репертуар доступных стратегий до тех пор, пока не будет найдена нужная.

При решении простых, конкретных задач умственно отсталые дети достигают некоторого успеха и по определенным параметрам соответствуют детям младшего возраста с нормальным IQ. Обработка более серьезной информации таким детям практически недоступна. Умственно отсталые дети могут учиться, однако они делают это медленнее, и для их обучения требуются более полные и конкретные инструкции.

Причины умственной отсталости. Умственно отсталые дети могут быть разделены на 2 четко различимые подкатегории в зависимости от причины умственной отсталости. Наименьшая подгруппа, в которую входят 15–25% умственно отсталых детей, включает в себя тех, чей недостаток вызван каким-то очевидным физическим повреждением, в том числе такими генетическими аномалиями, как синд-

ром Дауна или синдром ломкой X-хромосомы. Кроме этого, физическое повреждение, приводящее к умственной отсталости, может быть обусловлено болезнью, тератогенным влиянием (например, употреблением в период беременности алкоголя) или серьезным недостатком питания плода. Повреждение может возникнуть и во время родов (например, вследствие продолжительной аноксии). В некоторых случаях физическое повреждение, вызывающее умственную отсталость, возникает уже после рождения, часто в результате несчастного случая или падения. Конечно, не все дети, получившие травму вследствие несчастного случая или подвергнутые влиянию тератогенов, обязательно характеризуются умственной отсталостью. Я просто хочу обратить ваше внимание на тот факт, что некоторые дети, характеризующиеся умственной отсталостью, стали «интеллектуальными калеками» из-за какого-то чисто физического повреждения, болезни или аномалии.

Большинство умственно отсталых детей не демонстрируют явных признаков повреждения головного мозга или другого физического расстройства. В этих случаях причиной умственной отсталости является определенное сочетание генетических и внешних факторов. Часто родители таких детей обладают низким интеллектом или страдают от психических болезней. Жизнь подобного рода семей, как правило, дезорганизована и является эмоционально и когнитивно обедненной. Строго говоря, даже в этих случаях интеллектуальная отсталость ребенка может быть усугублена воздействиями тератогенов или других вредоносных факторов, таких как небольшое количество употреблявшегося беременной алкоголя или повышенное количество попавшего (пренатально или постнатально) в организм ребенка



От 15 до 25% умственно отсталых детей характеризуются явственными физическими аномалиями, такими как синдром Дауна

свинца. Однако умственная отсталость детей, принадлежащих к данной категории, не рассматривается как обусловленная только физическими причинами.

К настоящему времени широкомасштабные исследования предоставили весьма убедительные доказательства того, что причины различных категорий умственной отсталости распределены неравномерно вдоль всей совокупности случаев. Чем ниже значение *IQ*, тем более вероятно, что причина умственной отсталости лежит скорее в физической плоскости, а не в области внешних факторов (Broman, 1987). Из данного заключения, помимо всего прочего, следует, что такие вмешательства, как программа коррекции в детских садах или дошкольная программа Рамея (вспомните рис. 7.4) дают более выраженные результаты в тех случаях, когда умеренная умственная отсталость вызвана внешними факторами. Это не означает, что в случае физически обусловленной умственной отсталости нам следует отказаться от обогащения окружающей среды или проведения ранних тренингов. Разнообразие опыта обогатит жизни таких детей и может помочь максимально повысить уровень их функционирования (в пределах заданного «диапазона реакций»). Однако, безусловно, даже массивированные ранние вмешательства не способны превратить детей с повреждениями головного мозга или генетическими аномалиями в интеллектуально полноценных, хотя такие вмешательства могут увеличить самостоятельность умственно отсталых детей.

Неспособность к обучению

Некоторые дети с нормальными значениями *IQ* и достаточно адаптивным функционированием тем не менее испытывают трудности в овладении чтением, письмом или арифметикой. Обычно эта проблема называется **неспособностью к обучению**, хотя, кроме этого, существует термин *дислексия* (буквально «неспособность к чтению»), а также термин *минимальная мозговая дисфункция*. Официальное определение этой проблемы включает в себя предположение о том, что данное затруднение происходит из определенной дисфункции или повреждения центральной нервной системы (что во многом аналогично определениям *ADHD*, подразумевающим ту или иную форму биологической подосновы). Действительно, некоторые дети с синдромом дефицита внимания получают и диагноз неспособности к обучению (отсюда следует, что данные проблемы частично перекрывают друг друга). Однако совпадение далеко не полное: большинство детей, характеризующихся неспособностью к обучению, не страдают *ADHD*.

Диагностирование неспособности к обучению чрезвычайно запутанное дело, так как диагноз основан на *отрицательном определении*. Обычно он относится к ребенку с интеллектом среднего (или выше среднего) уровня, имеющему нормальные зрение и слух, но испытывающему значительные трудности в принятии, обработке и сохранении некоторых типов информации, письменной речи или чисел. Такие дети не демонстрируют долговременных или явных эмоциональных расстройств, а их трудности не могут быть приписаны какой-либо очевидной культурной или образовательной недостаточности. Таким образом, мы способны сказать, чем не является неспособность к обучению, однако не можем дать ей *положительное определение*. Кроме того, специфические формы этого нарушения могут находиться в широком диапазоне, в который могут входить проблемы только с чтени-

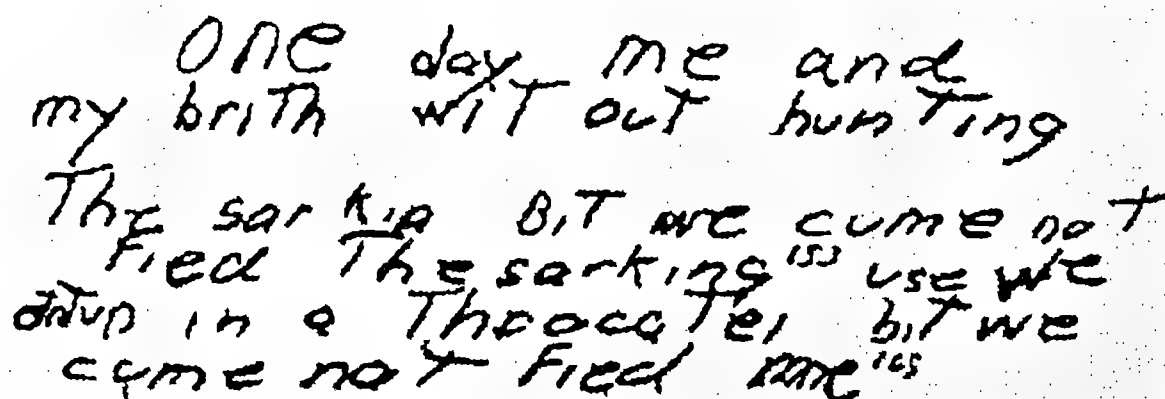
ем или с чтением и письмом одновременно (как, например, в случае с мальчиком, образец письменной работы которого представлен на рис. 15.3), а также случаи, когда основные затруднения лежат в области вычислений.

Вследствие такой размытости определения неспособности к обучению ведутся достаточно жаркие споры по поводу точного количества детей с данным нарушением. Сильвия Фанхэм-Диггори (Farnham-Diggory, 1992), один из ведущих экспертов в этой области, утверждает, что до 80% всех детей, получивших данный диагноз, ошибочно попали в эту категорию. Она считает действительно неспособными к обучению не более 5 из каждой 1000 детей. Многие же из тех, кому поставили этот диагноз, на самом деле являются медлительными учениками или их проблема лежит в иной плоскости, и ее причиной может быть, например, временное эмоциональное расстройство или просто плохое обучение.

На практике же, однако, ярлык неспособности к обучению используется в школах очень широко (по крайней мере, в Соединенных Штатах) для описания большого количества детей, испытывающих неожиданные или не объяснимые другим образом трудности в обучении (особенно это касается чтения). Примерно 5% всех американских детей в настоящий момент имеют данный диагноз (Farnham-Diggory, 1992).

Причины. Учитывая такие проблемы с определением, мы не должны удивляться тому, что поиск соответствующих причин весьма труден и запутан. Как говорит Фанхэм-Диггори: «Мы стараемся выяснить слабые стороны тех детей, которых не сможем точно идентифицировать, пока не обнаружим эти слабые стороны» (Farnham-Diggory, 1986, p. 153).

Центральный вопрос формулируется следующим образом: имеет ли неспособность к обучению неврологическое основание. Трудность заключается в том, что дети с соответствующим диагнозом (например, гиперактивные дети) редко демонстрируют признаки значительного повреждения головного мозга, возможно, вследствие ошибочности самого диагноза или тонкости мозговой дисфункции, которую трудно уловить при помощи стандартных тестов.



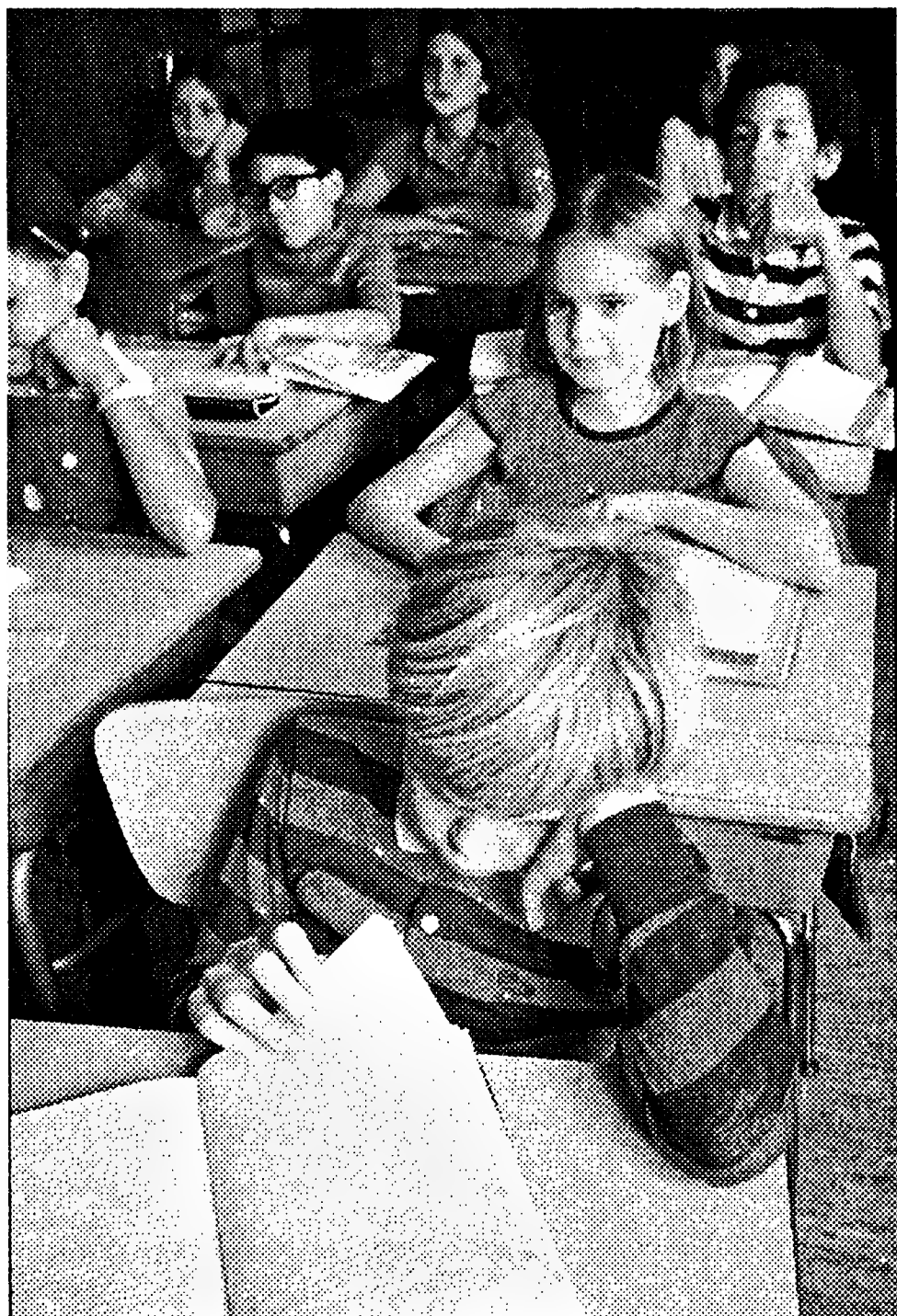
ONE day me and
my brith wit out hunting
The sark¹ bit we come not
Fied² The sarkings¹⁵³ use we
dnt³ in a Thocate¹⁴ bit we
come not Fied¹⁴⁵ me

Рис. 15.3. Это — часть сочинения, написанного 13-летним Люком, который страдает от значительного и продолжительного нарушения учебных навыков. Маленькие цифры рядом с некоторыми словами означают порядковые номера данных слов, вычисленные Люком. Эти цифры показывают, что, несмотря на серьезное отставание в письме, Люк обладает неповрежденными вычислительными способностями

(Источник: Learning disabilities: a psychological perspective by Silvia Farnham-Diggory, p. 61. Copyright © 1978 by Sylvia Farnham-Diggory. By permission of the author)

К счастью, новые технологии делают возможным обнаружение трудно различимых, но весьма реальных и значительных неврологических различий между детьми с диагнозом дислексия и теми детьми, которые просто плохо умеют читать. В недавнем исследовании, проведенном Салли Шайвиц и ее коллегами (Shaywitz et al., 1998), использовалось отображение функциональных систем с помощью магнитно-резонансной томографии. Исследователь поставила перед собой задачу идентифицировать зоны головного мозга, активизирующиеся при выполнении индивидуумом различных заданий на чтение. Во время выполнения задания взрослыми, хорошо читающими людьми Шайвиц обнаружила последовательную активизацию серий зон головного мозга, которая начиналась с областей в лобных долях и затем распространялась на задние доли мозга. Однако у взрослых испытуемых, страдающих дислексией, полностью активизировалась только лобная доля, что демонстрирует существенные отличия в работе головного мозга нормальных и больных людей.

Это различие в паттернах активизации головного мозга было особенно очевидным, когда испытуемые работали над заданиями, требующими от них идентификации отдельных звуков (например, заданий на подбор рифм). Данное открытие имеет большое значение в свете всех тех исследований, о которых я говорила в главе 8 (речь шла о том, что умение читать напрямую связано с фонематическим чутьем). Исследование Шайвиц ясно показывает, что внутренние связи головного мозга детей и взрослых, страдающих дислексией, просто не приспособлены для



Школа, несомненно, может быть обескураживающим и приводящим к фрустрации местом для детей с нарушением способности к обучению

фонологического анализа звуков, умения, необходимого для приобретения знания о фонемах. Строго говоря, некоторые дети испытывают затруднения с фонетическими задачами просто потому, что имеют слишком скудный опыт речевого общения, а не вследствие аномального функционирования головного мозга. Однако (согласно мнению Фанхэм-Диггори) в случае с детьми, которые входят в категорию подлинно дислексичных или страдающих неспособностью к обучению, проблема имеет неврологическую/биологическую подоснову. Исследование, проведенное Шайвиц, несомненно, стимулирует новое направление исследований. Кроме всего прочего, нам необходимо определить, распространяются ли на детей те различия в активизации мозга, которые Шайвиц наблюдала у взрослых. Затем, конечно, мы будем нуждаться в изучении воздействий альтернативных форм лечения или обучения на организацию мозга детей, имеющих серьезные проблемы с чтением. И до тех пор, пока на этом новом направлении исследований не будут получены более ясные ответы, родители «дислексиков» будут пребывать в замешательстве и неуверенности, вызванных как самим диагнозом, так и доступными способами лечения их неспособных к обучению детей.

Одаренность

Для тех родителей, чьи одаренные дети находятся на другом конце континуума, существуют почти столь же серьезные проблемы. Поиск хороших программ для одаренных детей представляет собой постоянную дилемму. Позвольте мне в качестве примера привести весьма яркий случай, описанный Гербертом Робинсоном:

Когда Майклу было 2 года и 3 месяца, его семья посетила нашу лабораторию. Нам рассказали о ребенке, который заговорил в 5 месяцев, а к 6 месяцам владел более чем 50 словами. Он начал читать по-английски уже в 13 месяцев. В нашей лаборатории малыш говорил на пяти языках и мог читать на трех из них. Он владел операциями сложения, вычитания, умножения, деления и извлечения квадратного корня и был очарован широким размахом научных возможностей. Майкл любил каламбурить, часто используя межъязыковые коннотации (Robinson, 1981, p. 63).

Значение *IQ* 2-летнего Майкла по шкале Стэнфорд-Бине превышало 180. Через два года, когда мальчику было 4,5 года, он выполнял этот тест как 12-летний, а его *IQ* находился за пределами 220.

Категории и определения. Мы все, конечно, можем согласиться с тем, что Майкла следует назвать **одаренным**, однако дать точное определение этого понятия трудно (Sternberg & Davidson, 1986). Многие авторы (например, Gardner, 1983) утверждают, что люди с исключительными талантами в той или иной области (скажем, обладающие уникальными музыкальными, художественными, математическими или ориентационными способностями) должны быть отнесены к категории одаренных наряду с теми, кто демонстрирует очень высокие значения *IQ*. Расширение определения одаренности было принято множеством теоретиков, которые сходятся в том, что существует большое количество видов исключительных способностей, причем каждая из них может отражать необыкновенную скорость или необычную эффективность когнитивной функции того или иного типа.

Однако в рамках школьных систем одаренность, как правило, все еще определяется лишь посредством значения *IQ* (необходимо набрать больше 130–140 баллов).

Робинсон предложил разделить детей с высокими значениями *IQ* на 2 категории: «весьма одаренных» с высокими значениями *IQ* (возможно, от 130 до 150), но без экстраординарной способности в той или иной области, и «высоко одаренных» (как Майкл) с крайне высокими значениями *IQ* и/или замечательным умением в одной или нескольких сферах (Элен Виннер (Winner, 1997) называет этих детей «глубоко одаренными»). Семейная и школьная жизнь детей, принадлежащих к двум вышеописанным категориям, может существенно различаться.

Когнитивное и социальное функционирование одаренных детей. Тогда как умственно отсталые дети демонстрируют более медленную и менее эффективную обработку информации, одаренные дети демонстрируют быстрое и эффективное решение простых задач и гибкое использование стратегий в случае усложненных задач. Они быстро обучаются, обладая способностью широкомасштабного переноса знаний в новые области и используя впечатляющие умения решения проблем. На пути к решению такие дети совершают «скачок», в то время как менее одаренным индивидуумам требуется много промежуточных шагов (Sternberg & Davidson, 1985; Winner, 1997). Кроме того, одаренные дети, по-видимому, обладают необычно эффективными *метакогнитивными* умениями: они четко осознают, *что* они уже знают и *что* им еще неизвестно, и планируют далеко вперед шаги по решению определенной проблемы (Dark & Benbow, 1993). Кроме того, Виннер замечает, что глубоко одаренные дети также обладают «рвением к совершенствованию», т. е. мощным влечением к познаниям в определенной области.

Распространяются ли такие «продвинутые» интеллектуальные способности на *социальную* жизнь ребенка? Этот вопрос еще недостаточно изучен. Многие родители не позволяют своему одаренному ребенку перескакивать через классы, опасаясь его возможной социальной неприспособленности. Другие же родители решили для себя, что быстрое развитие в одной области должно быть связано с быстрым развитием во всех областях.

Знаменитое и замечательное раннее исследование одаренных детей, проведенное Льюисом Терманом, говорит в пользу последнего утверждения. Терман выделил примерно 1500 детей с высокими значениями *IQ*, обучавшихся в школах Калифорнии в 20-е годы прошлого века. За этими детьми, ныне взрослыми (которым сейчас за 80) было установлено регулярное бессрочное наблюдение (Holahan, 1988; Terman, 1925; Terman & Oden, 1959). Терман обнаружил, что изучаемые им одаренные дети превосходили своих менее одаренных одноклассников во многих областях, не относящихся к учебной деятельности. Одаренные дети обладали более крепким здоровьем, более широкими интересами и в дальнейшей жизни добились большего успеха. Как одаренные мальчики, так и одаренные девочки, принимавшие участие в данном исследовании, совершенствовали свое образование в течение времени, более продолжительного, нежели было принято в их эпоху, и, став взрослыми, сделали успешные карьеры.

Самые современные исследования указывают на то, что одаренные дети подвержены не большему риску столкновения с социальными или эмоциональными проблемами, нежели дети с нормальными значениями *IQ*. Отсюда следует, что большинство одаренных детей хорошо адаптированы и социально успешны (Gottfried et al., 1994). При этом это утверждение можно отнести как к тем одаренным детям,



Элизабет Лованс из Хартланда, штат Висконсин (справа), перескочила через несколько классов и закончила среднюю школу в 14 лет. О своем опыте ускоренного обучения в школе она заявила следующее: «Если бы я осталась там, со мной случился бы умственный пароксизм»

которые перескочили через несколько классов школы, так и к тем, кто учился со сверстниками, но занимался по «обогащенным» программам (Robinson & Janos, 1986).

Однако такой оптимизм относительно социальной адаптивности одаренных детей, вероятно, не очень уместен в случае с категорией глубоко одаренных детей (IQ превышает 180). Эти дети столь отличаются от своих сверстников, что вполне могут восприниматься как чуждые или раздражающие. Нередко это социально одинокие интроверты, обособленно независимые и нонконформные. Им трудно найти сверстников, способных играть на столь же высоком уровне, и они часто весьма непопулярны среди одноклассников (Kennedy, 1995). Эти глубоко одаренные дети имеют гораздо больше шансов на столкновение с тем или иным типом социальных или эмоциональных проблем, чем их менее одаренные сверстники (Winner, 1997). Кроме того, многие одаренные дети испытывают в школе столь сильную скуку, что могут выпасть из учебного процесса и даже покинуть школу, часто в результате невозможности ускоренного прохождения образовательной программы (запрещенного уставом школьного объединения) или отсутствия специальных программ для одаренных. Так как «перепрыгивание» через классы, насколько известно, *не* приводит к дезадаптации, а, наоборот, коррелирует с лучшими

Вопрос для размышления

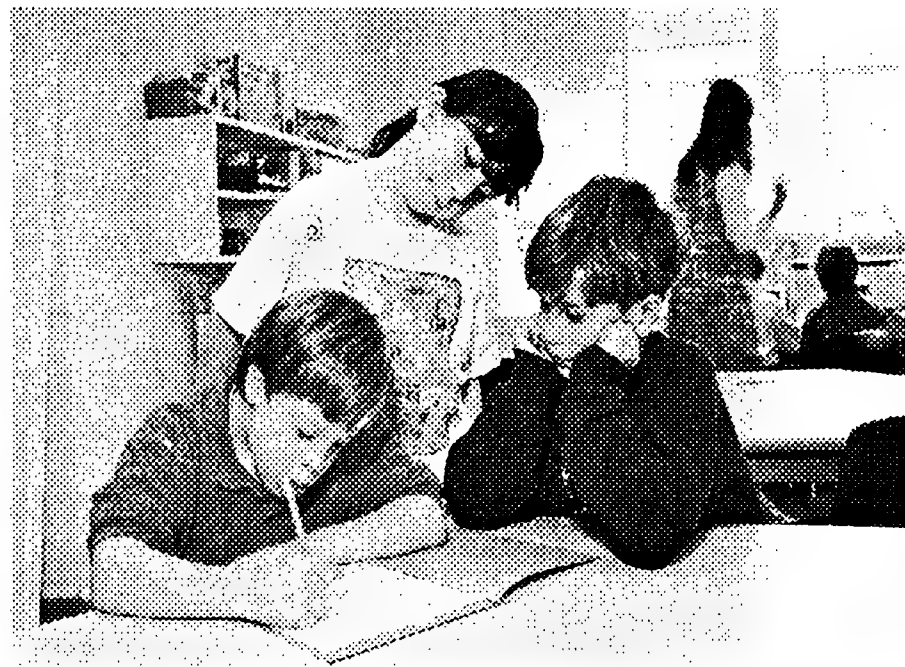
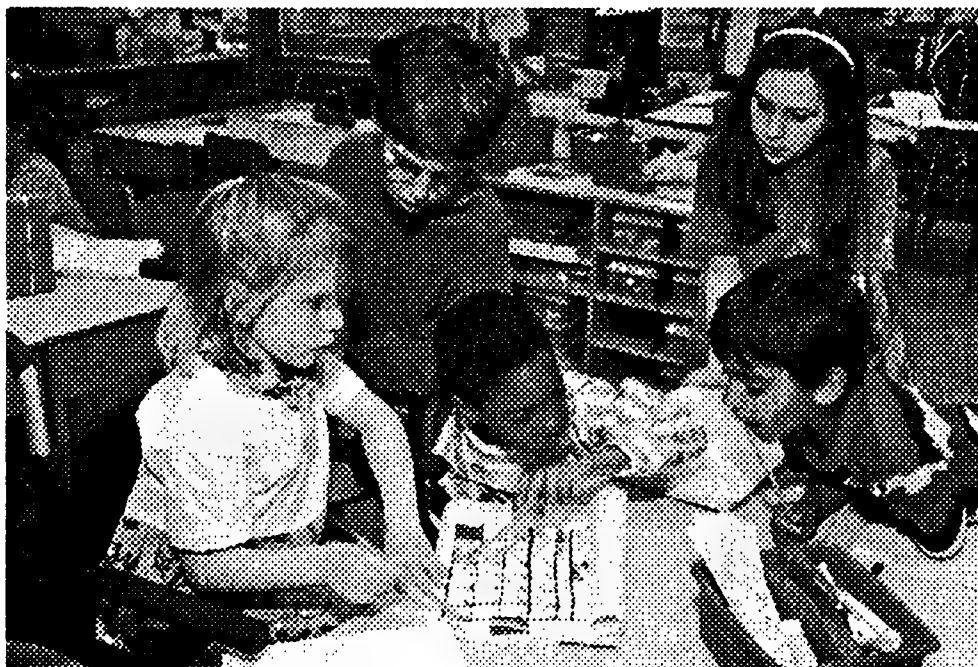
Убедили ли вас мои аргументы в защиту поощрения ускоренного школьного обучения для одаренных детей? Если бы вы были родителем одаренного ребенка, какие данные потребовались бы вам для принятия окончательного решения?

достижениями одаренных детей, представляется весьма полезным поощрять ускоренное обучение, хотя бы для того, чтобы предотвратить появление у одаренных детей смертельной скуки.

Школьное обучение для атипичных детей

Само собой разумеется, что одаренные дети не единственная группа детей, требующая специального подхода учителей и школьных чиновников. В самом деле, большая часть общественного внимания фокусируется на детях с тем или иным типом нарушений учебных навыков, а не на одаренных детях. Так, в 1975 году Конгресс принял федеральный закон, называемый Актом об образовании для всех детей с теми или иными недостатками (Public Law (PL) 94-142 Education for All Handicapped children Act). Согласно этому закону, каждый ребенок в Соединенных Штатах должен получить доступ к *адекватному* образованию в *наименее ограничивающих условиях*. Данный Акт не говорит о том, что каждый ребенок вне зависимости от сущности или степени его неспособности должен проходить полный курс обучения в обычном классе. Закон позволяет школьным системам предлагать континуум услуг, включая специальные школы или специальные классы, хотя в нем также сказано, что сначала ребенок должен быть помещен в обычный класс. Перевод же в специальный класс разрешается только при условии невозможности удовлетворительного обучения в нормальном классе.

Рассматриваемый закон и дополнительные законы, последовавшие за ним (включая Акт об образовании детей с недостатками развития (*Education of the Handicapped Act*) (опубликован в 1986 году) и Акт об образовании индивидуумов, не способных к обучению (*the Individuals with Disabilities Education Act*) (опубликован в 1990 году)), обоснованы в основном философской позицией, согласно которой дети, имеющие те или иные недостатки, обладают правом участвовать в нормальной школьной жизни (Stainback & Stainback, 1985). Кроме того, сторонники данной точки зрения утверждают, что такое **включенное обучение** помогает неполноценному ребенку интегрироваться в нормальный мир и, таким образом, способствует



Гина (на левой фотографии), ребенок с незаращением позвонков (*spina bifida*), и Дэвид (на правой фотографии), ребенок с синдромом Дауна, учатся по программе включенного развития и находятся в классе начальной школы, участвуя в максимально большом количестве видов деятельности и заданий

развитию важных социальных умений, нередко обеспечивая более адекватные учебные стимулы, нежели предоставляемые в специальных классах или предусматриваемые в программах для неполноценных детей (Siegel, 1996). Защитники такой формы обучения убеждены в том, что умеренно умственно отсталые дети и дети с неспособностью к обучению, занимаясь в обычных классах, добьются лучших академических успехов.

В таких классах формируется особая «команда» педагогов, куда входят, например, классный руководитель, один или несколько педагогов специального образования, ассистенты и иногда волонтеры. Некоторые школы приняли программу, согласно которой неспособный ученик помещается в нормальный класс только на часть дневного времени, в то время как оставшееся время он проводит с дефектологом в специальном классе или запасной комнате. Данная система часто называется *«выправляющей» программой*. Сегодня наибольшее распространение получили системы *полного включения*, согласно которым ребенок проводит весь школьный день с обычным классом, но получает помощь от волонтеров, ассистентов или педагогов специального образования, которые приходят прямо в класс. В некоторых школьных образованиях неспособные дети собраны в отдельном классе; по правилам же других школ в любом классе обычно находится только один такой ребенок (Baker & Zigmond, 1995).

Вряд ли стоит подвергать сомнению общую цель: обеспечить каждого ребенка максимально хорошим обучением, которое предоставляет оптимальную стимуляцию и дает ребенку наилучшие шансы на овладение базовыми интеллектуальными и социальными умениями, необходимыми для функционирования в нашем все более сложном обществе. (Не маленькая задача!) Однако эксперты (и родители) сомневаются в том, достигают ли современные программы включенного развития поставленной цели (Gerber, 1995; Martin, 1995; McLeskey & Pugach, 1995; Roberts & Mather, 1995). Становятся ли дети, имеющие серьезные интеллектуальные нарушения, более интеллектуально и социально развитыми при условии участия в программах включенного развития, а не учебы в специальных классах? В какой обстановке они демонстрируют лучшие результаты в чтении и математике? Где они приобретают лучшие социальные умения, те умения, которые дадут им возможность дальнейшей адаптации к рабочей обстановке или общению со сверстниками? Заводят ли они друзей?

Тем из вас, кто планирует быть учителем, я должна сказать, что эти теоретические вопросы являются спорными. Программы включенного развития имеют законное обоснование и продолжают осуществляться (Putnam et al., 1995). Для учителей основной вопрос звучит так: в каком случае результат лучше? Можем ли мы, исследовав разнообразные программы включенного развития, выделить те их особенности, которые последовательно коррелируют с лучшими или худшими результатами?

На все эти вопросы очень трудно дать ответы. Вследствие множества хорошо понятных причин мы обладаем слишком незначительным количеством данных, необходимых для таких ответов. Программы включенного развития сильно различаются по своим целям и разработаны для детей с разными проблемами. Уровень учителей тоже различен: от высоко умелых и творческих мастеров до неумелых

РЕАЛЬНЫЙ МИР

Воздействие атипичного ребенка на свою семью

Каким образом семья обращается с атипичным ребенком? Конечно, в некоторых случаях недостатки и неадекватности, характеризующие семью, частично являются причиной отклонений в развитии. Но независимо от причины, если ребенок демонстрирует какую-либо форму девиантного развития, то неизбежно оказывается затронутой и вся его семья (часто неблагоприятным образом).

Одной из первых реакций, как правило, становится особенное горестное чувство, сходное с переживанием при смерти близкого. Действительно, родитель оплакивает потерю воображаемого «совершенного ребенка». Родители горько оплакивают «ребенка-которого-никогда-не-будет». Как признался один из них:

Я плакал по совершенному ребенку, которого я потерял, по закатам, которые он никогда не увидит, по 4-летнему малышу, который никогда не сможет играть вне дома без надзора (Featherstone, 1980, p. 26).

Как и при других формах горя, естественно проявляются отрицание, депрессия и гнев. Многие родители также переживают некоторую вину (например, «Я всего лишь не должна была пить это на той вечеринке, ведь я была беременной»).

В некоторых случаях происходит эмоциональное отвержение младенца, что усугубляется затрудненным входением во взаимно адаптивный процесс общения родителя и ребенка. Такое отвержение, судя по всему, является особенно частым, если супружеские взаимоотношения характеризуются конфликтностью или семья испытывает недостаток в адекватной социальной поддержке (Hodapp, 1995).

После максимально возможного преодоления первичного шока и горя семья должна работать над построением адаптивной системы отношений с младенцем. Нередко появляются

ремесленников. Если конкретная программа работает в определенной школе, то часто весьма трудно понять, в чем причина ее успешности. Причина может заключаться и в личностях учителей, и в специфических характеристиках детей, и в особенно хорошем содержании самой программы.

Очень трудно дать четкие ответы на многие относящиеся к делу вопросы. Однако педагоги и психологи постарались суммировать имеющуюся в нашем распоряжении информацию. Большинство из них согласились бы со следующими выводами.

- Дети с физическими недостатками, но не имеющие проблем в обучении (например, слепые дети или некоторые дети с незаращением позвонков), демонстрируют лучшие учебные достижения в случае участия в программах полностью включенного обучения (Buysse & Bailey, 1993; MacMillan et al., 1986; Odom & Kaiser, 1997).
- Однако для детей, неспособных к обучению, программы полностью включенного развития могут быть менее полезными (в плане результатов обучения), нежели «выпрямляющие» программы или «запасные комнаты». Вон и Шамм, в частности, считают, что «данные, относящиеся к ученикам с неспособностью к обучению, наводят на мысль о том, что обучение таких детей в обычных классах, где нормой является недифференцированная инструкция,

значительные финансовые проблемы, проблемы с нахождением адекватного образовательного учреждения, проблемы с бесконечным ежедневным приспособлением к специальным нуждам ребенка:

Я смотрю на людей, живущих в конце нашей улицы. Их детям 15 и 18 лет, и сейчас эти люди могут просто сесть в машину и уехать, когда захотят... и затем я думаю: «Когда это произойдет с нами? Мы всегда будем думать о Кристофере... Мы никогда не увидим этой свободы» (Featherstone, 1980, p. 17).

Чаще всего развивающаяся семейная система подразумевает, что основную заботу об атипичном ребенке берет на себя мать. Отцы физически ущербных детей часто производят впечатление уклоняющихся от общения с ребенком или от заботы о нем (Bristol et al., 1988). Это не означает, что отец полностью выключается из семейной системы, ибо такие отцы продолжают заниматься другими своими детьми. Однако выборочная отрешенность отца возлагает на мать дополнительное бремя. Одной из предсказуемых реакций, свойственных как матерям, так и отцам, является депрессия. Кроме того, родители атипичных детей чаще обладают низким самоуважением и остро чувствуют свою некомпетентность (Hodapp, 1995). В том случае, если супружеские взаимоотношения были плохими еще до рождения малыша, присутствие в семейной системе атипичного ребенка увеличивает вероятность дальнейшего разлада. Однако не существует последовательных доказательств того, что воспитание атипичного ребенка приводит к среднестатистическому повышению супружеской дисгармонии или риску развода (Longo & Bond, 1984).

Тот факт, что многие (и даже большинство) родителей справляются с эффективной адаптацией к присутствию нетипичного ребенка, является свидетельством сильной привязанности и массы приложенных усилий. Но мы не можем игнорировать и тот факт, что воспитание такого ребенка представляет собой очень трудную работу, налагающую на семейную систему дополнительную нагрузку.

обращенная к группе как целому, не приводит к сколько-нибудь значимому успеху» (Vaughn & Schamm, 1995, p. 264). Успех таких детей, обучающихся в обычном классе, во многом зависит от способности учителя к осуществлению индивидуального подхода.

- Хотя идея включенного развития может приносить определенные социальные выгоды, она также несет с собой социальные опасности. Некоторые исследования говорят о повышении самоуважения и социальных умений неспособных детей, участвующих в программах включенного развития (Banerji & Dailey, 1995; Cole, 1991b). Однако практически все категории неспособных детей, включая неспособных к учебе, умственно отсталых и физически ущербных детей, имеют больше шансов испытать отвержение со стороны сверстников в нормальных классах, чем их нормально функционирующие сверстники (Sale & Carey, 1995). Дети с неспособностью к обучению часто бывают заметно непопулярными среди сверстников в нормальных классах (Roberts & Mather, 1995).
- Эффективные программы требуют как минимум проведения дополнительного тренинга для учителей, а также осуществления эффективной поддержки специалистов, ассистентов и волонтеров (Roberts & Mather). Данные условия часто не выполняются вследствие недостаточного финансирования или

по другим причинам. Большинство учителей чувствуют, что они не подготовлены к обучению неспособных детей. Многие учителя, в чьи классы входят такие дети, чувствуют, что не получают достаточной поддержки (Schumm & Vaughn, 1995).

Изучение этого ряда утверждений убедит вас в том, что панацеи здесь не существует, как не существует и единственно правильного решения для педагогов, родителей или неспособных детей. Если вы планируете стать учителем, вам будет необходимо собрать максимальное количество информации о различных типах умственных и физических недостатков, так же как и об успешных стратегиях обучения таких детей. Если вы — родитель неспособного ребенка, то вам необходимо изучить все образовательные возможности, для того чтобы стать последовательным защитником своего ребенка в пределах школьной системы.

Половые различия и отклонения в развитии

Одним из наиболее удивительных фактов, относящихся к атипичному развитию, заключается в том, что практически все формы нарушений чаще встречаются среди мальчиков (в сравнении с девочками). Основным исключением является депрессия, которая, как я уже говорила, чаще переживается девочками-подростками и взрослыми женщинами. Некоторые сравнения приведены в табл. 15.4, однако даже этот список не передает степень различия. За очень немногими исключениями, исследования влияния внешних стрессоров показывают, что мальчики оказываются затронутыми сильнее. Это же верно и в случаях развода, разлада между родителями, психической болезни родителя и многих других. В этих ситуациях мальчики чаще демонстрируют нарушения поведения, ухудшение учебной деятельности или некоторые другие признаки переживания стресса.

Как мы можем объяснить такие различия? Одно из объяснений заключается в том, что обладание лишней X-хромосомой обеспечивает девочкам защиту против некоторых типов наследственных нарушений или аномалий. Очевидно, что девочки менее склонны к наследованию любых рецессивных болезней, передаваемых X-хромосомой. Кроме того, у нас есть определенные данные, что на X-хромосоме может находиться ген, влияющий на индивидуальную способность к эффективной реакции на стресс. Так как девочки обладают двумя X-хромосомами, они реже страдают от любого расстройства данного гена. Если данное объяснение верно, то верным будет и то, что не все мальчики более уязвимы, но что мальчики чаще, чем девочки, обладают некоторыми незначительными неврологическими дисфункциями или высокой уязвимостью для различных стрессоров.

Два других физиологических фактора также могут быть важными (каждый из них дает объяснение одному или двум различиям, перечисленным в табл. 15.4). Во-первых, важную роль могут играть гормональные различия. Так как важное значение мужских гормонов в агрессивном поведении известно (мы говорили об этом в главе 11), не будет большим преувеличением предположить, что повышенный уровень нарушений поведения среди мальчиков может быть тоже определенным образом связан с гормональными вариациями.

Таблица 15.4

Роль половых различий в распространенности отклонений в развитии

Тип проблемы	Примерное соотношение мальчиков и девочек
Психопатология	
Нарушение поведения, включая делинквентность	5:1
Тревожность и депрессия в предподростковом возрасте	1:1
Тревожность и депрессия в подростковом возрасте	1:2
Синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью	3:1–5:1
Приблизительно определенная совокупность детей со всеми диагнозами, рассматриваемыми в психиатрических клиниках	2:1
Нарушения интеллекта	
Умственная отсталость	3:2
Неспособность к обучению	3:1
Физические проблемы	
Слепота или существенные проблемы со зрением	1:1
Нарушения слуха	5:4

(Источник: Achenbach, 1982; Nolen-Hocksema & Girgus, 1994; Rutter, 1989; Rutter & Garmezy, 1983; Todd et al., 1995; Zoccolillo, 1993)

Вторым вероятным физиологическим фактором является сравнительный показатель физической зрелости мальчиков и девочек. Так как девочки любого возраста обладают большей физической зрелостью, чем сверстники-мальчики, они могут обладать большим количеством ресурсов для решения различных проблем. Например, исследователи часто обнаруживают, что младенцы мужского пола более раздражительны и менее способны (в сравнении с девочками) к достижению физического и эмоционального равновесия после угнетения (Naviland & Malatesta, 1981). Так как такая же раздражимость наблюдается и у младших детей, проблема может быть связана не с принадлежностью к мужскому полу, а с незрелостью.

Послеродовые переживания также могут вносить вклад к различные степени девиации. Одна из гипотез состоит в том, что взрослые просто более толерантны к деструктивному или проблемному поведению мальчиков (в сравнении с девочками). Согласно этой точке зрения, мальчики и девочки первоначально одинаково реагируют на стрессовые ситуации, однако мальчики рано учатся тому, что различные формы реакций, такие как взрывы гнева или непослушание, рассматриваются как приемлемые и не приводят к серьезному наказанию. Девочки же, к которым взрослые относятся по-другому, учатся подавлять свои реакции, возможно,

даже интернализовывать их. Подтверждение данной гипотезы зиждется на фрагментарных данных (е. г., Еме, 1979). Изучение тех культур, в которых как мальчи-

Вопрос для размышления

Можете ли вы предложить какие-либо другие объяснения половых различий в распространенности отклонений в развитии?

ки, так и девочки отучаются от напористого и агрессивного поведения, могли бы предоставить нам очень полезные данные для проверки предложенного выше объяснения.

Каким бы ни было объяснение (не одно из существующих не представляется мне особенно достоверным), нам остается удивляться тому, что девочки, судя

по всему, менее уязвимы и реже демонстрируют практически любой из вариантов отклонения в развитии. Равно удивительно и исключение из этого правила: депрессия среди девочек-подростков. Если девочки в целом более жизнестойкие, лучше справляются со стрессом, то почему стрессы пубертата и юности связаны для них с такой широкой распространенностью депрессий? Имеем ли мы дело с чисто культурным феноменом? Опять-таки межкультурные исследования могли бы быть очень полезными для «просеивания» различных возможных причин.

Заключение

В заключение я считаю важным для себя прояснить то, что подразумевалось на протяжении всей этой главы: те дети, чье развитие является аномальным, в некотором отношении гораздо более схожи с нормально развивающимися детьми, нежели отличаются от них. И слепые, и глухие дети формируют привязанности практически таким же образом, как физически и психически нормальные дети (Lederberg & Mobley, 1990). Дети с нарушениями поведения проходят через те же стадии развития, что и их более приспособленные сверстники. Общаясь с атипичным ребенком, очень легко поддаться чувству различности. Но, как считают Шрауф и Раттер (причем очень убедительно), речь идет об одних и тех же базовых процессах.

Резюме

1. Примерно 20% всех детей в Соединенных Штатах в определенный момент детства или подросткового возраста нуждаются в некоторой форме специальной помощи для решения значительных эмоциональных, когнитивных или физических проблем.
2. Исследования в этой области делают все больший акцент на сложных паттернах развития, которые ведут к девиантности или нормальному развитию. Большое значение придается устойчивости и уязвимости ребенка.
3. Психопатология наиболее часто включает в себя 3 обширные группы: экстернализованные проблемы, в том числе расстройства поведения; интернализованные проблемы, в том числе тревожность и депрессия; и нарушения внимания, в частности синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью.
4. Расстройства поведения включают в себя паттерны как неумеренной агрессивности, так и делинквентности. Кроме того, расстройства поведения мо-

гут быть подразделены на рано и поздно появляющиеся проблемы. Первые более серьезные и продолжительные.

5. Рано появляющиеся расстройства поведения, как выясняется, обладают генетическим компонентом и усугубляются плохими внутрисемейными взаимоотношениями и последующими неудачными взаимодействиями со сверстниками.
6. Делинквентные действия (нарушения закона) становятся более распространенными в подростковом возрасте и наблюдаются не только среди детей с ранними нарушениями поведения, но и среди подростков, демонстрирующих краткосрочную делинквентность без продолжительных негативных последствий.
7. Депрессия представляет собой одну из форм интернализованных проблем, сравнительно редко встречающуюся среди детей, но распространенную в подростковом возрасте. Семейная история депрессивных детей и подростков часто характеризуется депрессией родителей. Такие дети чаще обладают низким самоуважением или игнорируются сверстниками.
8. Депрессия в подростковом возрасте вдвое чаще встречается среди девочек (в сравнении с мальчиками). В объяснении данного полового различия ученые до сих пор не пришли к единому мнению.
9. Синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью (*ADHD*) — наиболее частый тип нарушения внимания и включает в себя как проблемы с вниманием, так и неугомонность, чрезмерную активность. Долгосрочные проблемы усугубляются в том случае, если *ADHD* сопровождается нарушением поведения.
10. *ADHD* первоначально обладает биологическим основанием, однако сила девиаций увеличивается или уменьшается в результате последующего опыта.
11. Семейный стресс или стресс, прямо переживаемый ребенком, при одновременном давлении нескольких стрессоров увеличивает любую явную или скрытую склонность к патологии.
12. Дети с врожденными «слабыми местами» (например, трудным темпераментом или физическими проблемами) и низкими защитными факторами и ресурсами чаще выдают патологические реакции на стрессогенные обстоятельства.
13. Умственно отсталые дети (под которыми обычно понимаются дети со значением *IQ* ниже 70, демонстрирующие значительные проблемы в адаптации) характеризуются замедленным развитием и менее эффективными формами стратегий обработки информации.
14. Могут быть идентифицированы 2 категории умственно отсталых детей: дети с выраженной физической аномалией, составляющие абсолютное большинство среди группы глубоко отсталых, и дети без физических аномалий, но живущие в условиях интеллектуальной и эмоциональной заброшенности (такие дети составляют абсолютное большинство среди умеренно отсталых детей).

15. Примерно 4% школьников в США поставлен диагноз «неспособность к обучению». До сих пор спорным остается вопрос о способах идентификации подлинной неспособности к обучению (возможно, многие дети ошибочно получили данный диагноз).
16. Новые исследования подтверждают гипотезу о том, что неспособность к обучению имеет своей причиной нарушение функционирования головного мозга, хотя это заключение является непроверенным.
17. Одаренность — термин, применяемый к детям с очень высоким значением *IQ*, или необыкновенно креативным, или обладающим особенными умениями. Обработка информации этими детьми является необычайно гибкой, осуществляясь на высочайшем уровне обобщения. Одаренные дети хорошо социально приспособлены (за исключением небольшой группы особенно высоко одаренных детей, имеющих повышенные шансы на приобретение психопатологии).
18. Включенное обучение атипичных детей в общем потоке поддерживается законом Соединенных Штатов, хотя сохраняются многие вопросы и проблемы. Соответствующие программы характеризуются большим разнообразием: одни из них эффективны, а другие — нет.
19. За исключением подростковой депрессии, мальчики чаще, чем девочки, демонстрируют почти все формы эмоциональной, умственной и физической недостаточности. В основе этого могут лежать генетические различия, гормональные различия или различия в культурных ожиданиях.

Основные термины

Включенное обучение (*inclusive education*) — понятие широко используется для описания обучения в обычных классах детей, физически, умственно или эмоционально уязвимых (обычно это обучение дополняется любой необходимой ребенку специальной помощью, обеспечиваемой прямо в классе).

Гиперкинетический синдром (*hyperkinetic syndrome*) — название, используемое в Европе вместо понятия *синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью*.

Делинквентность (*delinquency*) — категория нарушений поведения, означающая откровенное нарушение закона.

Депрессия (*depression*) — сочетание унылого настроения, расстройств сна, потери аппетита и затрудненной концентрации внимания. Наличие всех этих симптомов указывает на *клиническую депрессию*.

Клиническая депрессия (*clinical depression*) — сочетание унылого настроения, расстройств сна и приема пищи с трудностями в концентрации внимания (продолжается шесть месяцев и более).

Нарушение внимания (*attention problems*) — одна из основных категорий психопатологии. Включает в себя синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью, синдром дефицита внимания и гиперкинезию.

Нарушение поведения (*conduct disorder*) — диагностический термин, определяющий паттерн девиантного поведения, включающего в себя агрессивные, антисоциальные и делинквентные действия.

Нарушение поведения, начинающееся в детстве (*childhood-onset conduct disorder*) — расстройство поведения, которое начинается в детстве. Коррелирует с отвержением сверстниками и продолжительными проблемами с поведением как в подростковом возрасте, так и во взрослой жизни.

Нарушение поведения, начинающееся в подростковом возрасте (*adolescent-onset conduct disorder*) — расстройство поведения, которое начинается только в подростковом возрасте. Обычно менее серьезное и продолжительное, чем нарушения поведения, начинающиеся в детстве.

Неспособность к обучению (*learning disability*) — понятие широко используется для описания неожиданных или необъяснимых затруднений, испытываемых ребенком при обучении чтению, письму или вычислениям. Более узкое использование данного термина относится к категории детей, характеризующихся некоторыми неврологическими дисфункциями.

Одаренность (*gifted*) — обычно фиксируется в тех случаях, когда значение *IQ* является очень высоким (выше 130–140), однако может быть также определена как исключительные умения в одной или более областях (математика, музыка или память).

Психопатология развития (*developmental psychopathology*) — сравнительно новый подход изучения отклонений в развитии, делающий акцент на том, что паттерны нормального и аномального развития имеют общие корни и что патология может происходить из множества разнообразных вариантов или систем развития.

Синдром дефицита внимания (*attention deficit disorder, ADD*) — это понятие иногда совпадает по значению с *ADHD*, однако более правильно использовать его для описания подкатегории детей, демонстрирующих нарушения внимания без гиперактивности.

Синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью, ДВСГ (*attention deficit hyperactivity disorder, ADHD*) — нарушение, при котором ребенок демонстрирует значительные проблемы как с вниманием, так и с физической гиперактивностью.

Умственная отсталость (*mental retardation*) — обычно фиксируется в тех случаях, когда значение *IQ* оказывается ниже 70 (при дезадаптивном поведении).

Экстернализованные проблемы (*externalizing problems*) — одна из нескольких основных категорий психопатологии, включающая в себя любое девиантное поведение, исходящее от человека (например, нарушение поведения).

Развивающийся ребенок: целостная картина

Я помню острое чувство несправедливости, испытанное мной во время урока по мировой истории, когда, досконально выучив имена всех английских и французских королей (по порядку их восшествия на престол), я должна была ответить на контрольной вопрос о том, кто именно был королем Франции в период правления Генриха VIII в Англии. У меня не было даже проблеска понимания, ибо мы никогда не изучали материал таким образом.

Может быть, осмысливая развитие ребенка, вы испытываете похожее чувство. Скажем, вы обладаете большим объемом знаний относительно последовательности развития речи, о последовательных изменениях в развитии когнитивной сферы и эмоциональных привязанностей, но, вероятно, вы не очень четко представляете себе взаимосвязь между этими последовательностями развития. Если бы я спросила вас о том, какие важные явления сопряжены во времени с произнесением ребенком первых предложений из двух слов, вы, вероятно, затруднились бы с ответом. Таким образом, цель этой короткой главы — проследить целостную (насколько это возможно) картину развития ребенка, изучая процессы, происходящие в один и тот же возрастной период.

Кроме того, я хочу вновь попытаться ответить на некоторые из ключевых вопросов, поднятых мной в главе 1: каковы основные факторы развития? Имеет ли значение опыт ребенка? Какова природа возрастных изменений? В какой форме, стадийной или последовательной, протекает развитие? И каков лучший способ понимания индивидуальных различий в развитии?

Переходные периоды, консолидации и системы

Я рассматриваю процесс развития как состоящий из серий сменяющих друг друга периодов быстрого роста, характеризующихся неустойчивостью, и периодов сравнительного затишья или консолидации. Очевидно, что изменения происходят постоянно, от зачатия до смерти, но я убеждена в том, что существуют специфические возрастные периоды, характеризующиеся более значительными изменениями. Это может быть мощный физиологический процесс развития в пубертатный период, чрезвычайно важное когнитивное изменение, например начало использования символов примерно в 18 месяцев, или какой-то из других значительных сдвигов в развитии.

Подобное существенное изменение влечет за собой два следствия. Во-первых, согласно теории систем, любое изменение неизбежно оказывает влияние на целост-

ную систему. Отсюда следует, что быстрое увеличение умений в одной области, такой как речевая, требует соответствующей адаптации всех частей развивающейся системы. Вследствие того что ребенок теперь умеет говорить, меняются его социальные взаимодействия, меняется его мышление и даже, без сомнения, меняется его нервная система (по мере появления новых синапсов и удаления излишних или выработавших ресурс). Точно так же и ранние привязанности ребенка могут влиять на его когнитивное развитие, изменяя паттерны детских реакций на новые ситуации; гормональные изменения в пубертатный период воздействуют на детско-родительские взаимоотношения.

Вопрос для размышления

Подумайте об этом. Что еще происходит в тот период развития, когда ребенок впервые начинает использовать предложения из двух слов?

Во-вторых, при столь значительных изменениях системы ребенок некоторое время производит впечатление «потерявшегося в пространстве». Старые паттерны взаимоотношений, мышления, речи уже не выполняют своей прежней адаптивной функции, а для овладения новыми требуется определенный срок. Эриксон часто использует слово *дилемма* для обозначения таких переходных периодов. Клаус Ригель (Riegel, 1975) называет такие периоды *скачком в развитии*, что прекрасно передает чувство возбуждения и безграничных возможностей, часто сопровождающее эти осевые периоды. В этой книге для описания стадий развития, в течение которых происходят резкие изменения или сдвиги развития, я буду использовать термин *переходный период*, а для описания промежуточных этапов, во время которых изменения протекают в более медленном темпе, я буду употреблять термин *консолидация*. Взятые вместе, эти термины помогут нам прояснить, что происходит в течение каждого из основных возрастных периодов.

От рождения до 18 месяцев

На рис. 16.1 представлены различные изменения, характеризующие первые 18 месяцев жизни. Ряды, которые мы видим здесь, приблизительно соответствуют главам данной книги. Наша задача теперь — изучить рисунок по вертикалям.

Несмотря на то что новорожденный ребенок обладает замечательными умениями и способностями, все же создается впечатление, что им управляют некие «встроенные» системы, обуславливающие способы, в соответствии с которыми младенец смотрит, слушает, изучает мир и относится к другим.

Одним из действительно замечательных фактов, связанных с этими системами управления, является (как я уже писала в главах 3 и 5) их удивительная направленность к единой цели: вовлечь ребенка и родителей в «танец» взаимодействия и привязанности. Возьмем младенца, которого кормят грудью: он обладает поисковым, сосательным и глотательным рефлексам, необходимыми для регулярного потребления молока. Во время кормления лицо матери находится практически на оптимальном расстоянии от глаз ребенка, что позволяет ему наилучшим образом сфокусировать внимание. Черты лица матери, особенно ее глаза и рот, представляют собой именно те виды визуальной стимуляции, которые ближе всего малышу, младенец проявляет наибольшую чувствительность к диапазону звуков человеческого голоса, особенно на верхних частотах, поэтому высокий и воодушевленный голос,

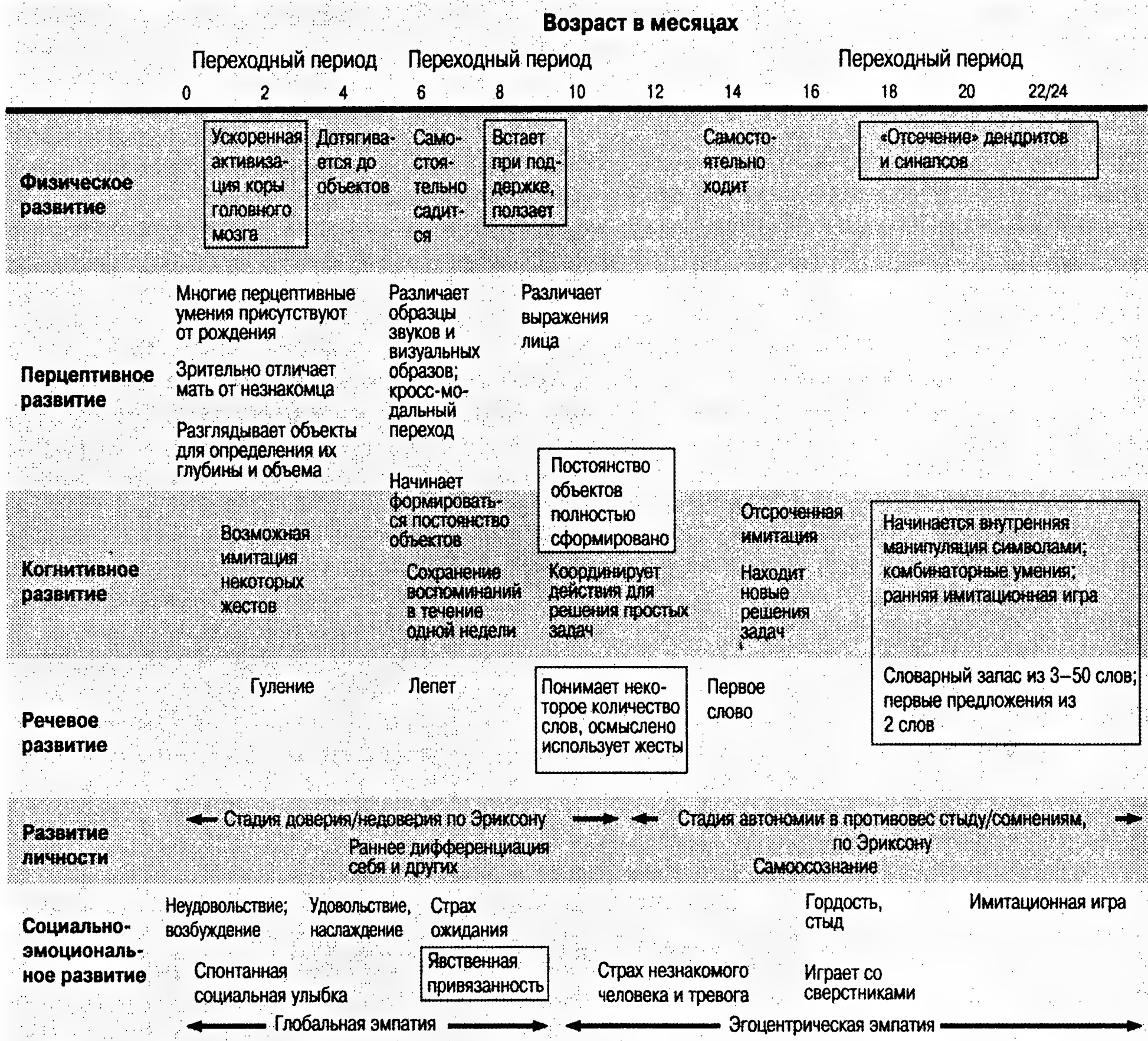
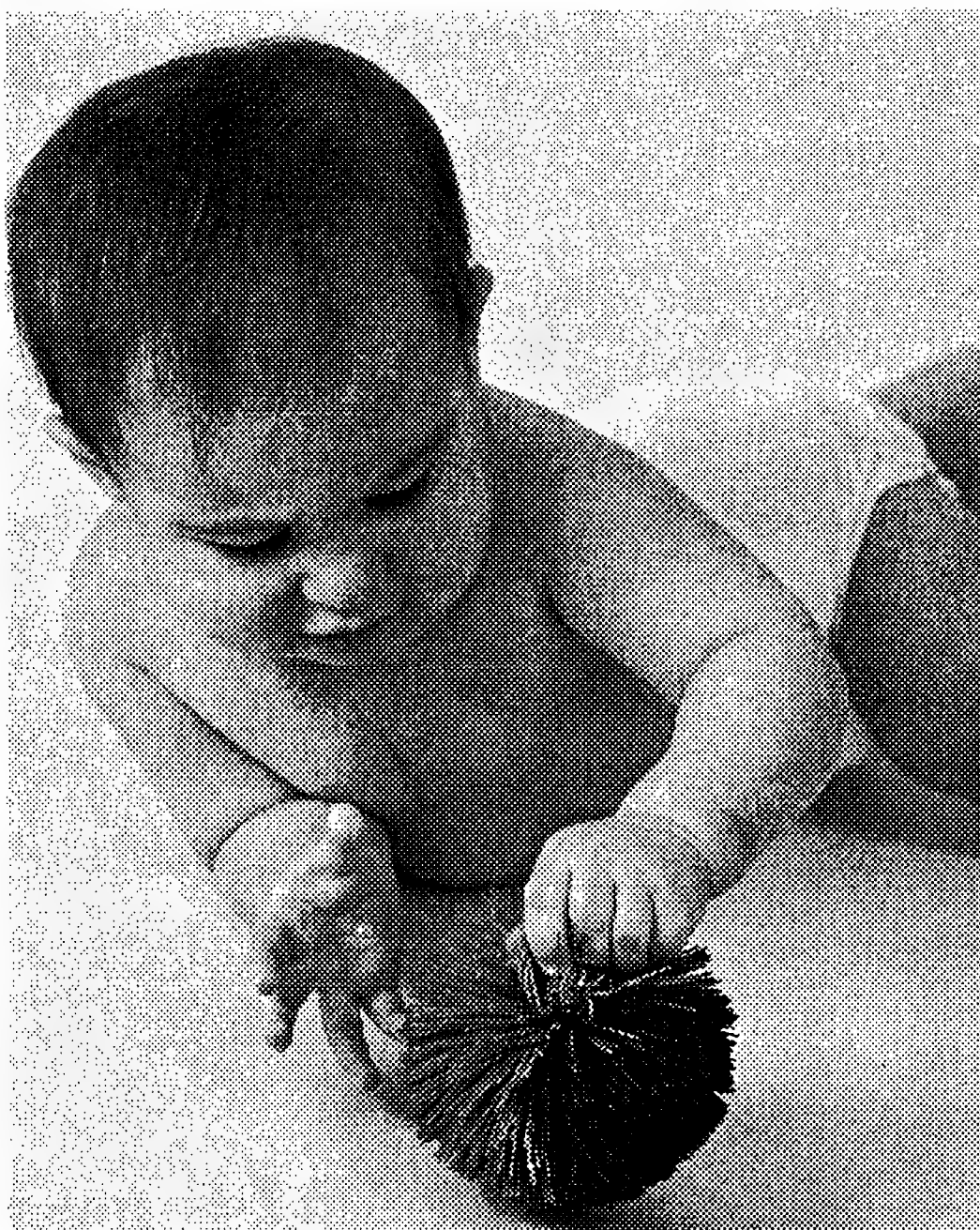


Рис. 16.1. В данной схеме дано краткое итоговое перечисление некоторых из параллельных линий развития в период младенчества. Я выделила несколько осевых изменений в развитии

принадлежащий почти всем матерям, легко воспринимается младенцами. Кроме того, выделение в материнском организме гормона, называемого кортизоном, происходящее в период грудного вскармливания, вызывает расслабляющий эффект и делает мать в большей степени восприимчивой к сигналам, посылаемым ребенком. Как взрослый, так и младенец обладают, таким образом, врожденной предрасположенностью к взаимному общению.

Видимо, по достижению ребенком возраста примерно 6–8 недель в этих автоматических, рефлекторных реакциях происходят изменения, благодаря которым ребенок начинает демонстрировать более произвольное поведение. Ребенок теперь по-разному смотрит на объекты, явно стараясь определить, что это такое (а не просто установить местоположение объекта). Кроме того, в этом возрасте малыш начинает уверенно отличать одно лицо от другого, чаще улыбается, спит всю ночь и вообще становится более отзывчивым существом.

Восьмимесячная Лаура уже многое умеет и понимает: она может ползать, в состоянии понять некоторое количество слов и начинает осознавать постоянство объектов. Все эти более или менее одновременные изменения кардинально изменяют целостную систему



Вследствие этих происходящих с младенцем изменений, а также вследствие того, что на восстановление после родов матери требуется от 6 до 8 недель (данное время необходимо и для того, чтобы мать с отцом приспособились к громадным переменам в режиме дня), в соответствующий период времени мы наблюдаем большие изменения в материнско-младенческих взаимодействиях. Конечно, необходимость в рутинной заботе о ребенке никуда не исчезает (о, эти прелести мокрых пеленок!), но, по мере того как ребенок начинает проводить больше времени в бодрствующем состоянии, улыбаться и активнее общаться при помощи взглядов, взаимодействия между родителем и ребенком становятся более игривыми и гармоничными.

После изменений данного переходного периода, по-видимому, наступает недолгий период консолидации, длящийся, возможно, 5 или 6 месяцев. Конечно, изменения продолжают и во время периода консолидации. Особенно быстрыми являются неврологические изменения, так как продолжается развитие моторной и перцептивных зон коры головного мозга. Перцептивные умения ребенка в данный период также претерпевают значительные изменения: ребенок начинает воспринимать глубину объекта, происходит явственный кросс-модальный переход, начинается идентификация паттернов звуков и визуальных образов. Однако, несмотря на все эти изменения, рассматриваемый возрастной период характеризуется определенным равновесием, которое нарушается серией изменений, происходящих примерно в 7 и 9 месяцев: 1) ребенок формирует сильную первичную привязанность, за которой, спустя несколько месяцев, следуют тревога при разлуке и страх перед незнакомым человеком; 2) младенец начинает самостоятельно передвигаться

(хотя поначалу очень медленно и с остановками); 3) общение между младенцем и родителями существенным образом изменяется по мере того, как ребенок начинает использовать осмысленные жесты и понимать отдельные слова; 4) постоянство объектов скачкообразно переходит на новый уровень, и ребенок теперь понимает, что объекты и люди могут продолжать существовать, даже будучи вне поля зрения. По меньшей мере эти перемены основательно изменяют систему взаимодействий родителя и ребенка, требуя установления нового равновесия, новой консолидации, нового уровня взаимодействия.

Затем ребенок продолжает постепенно осваивать этот новый набор умений, овладевая некоторым количеством слов, учась ходить и консолидируя базовую привязанность. Это происходит до возраста 18–20 месяцев, когда в речевом и когнитивном развитии ребенка совершается другой мощный скачок, означающий ряд изменений, которые я кратко опишу ниже.

Основные процессы

Что обуславливает все эти изменения? Любое перечисление соответствующих причин неизбежно приводит к чрезмерному упрощению. Однако, пренебрегая данным аспектом проблемы, позвольте мне перечислить четыре ключевых процесса, которые, по моему мнению, формируют паттерны, представленные на рис. 16.1.

Физическое созревание. Очевидно, что в течение этих нескольких первых месяцев жизни прежде всего и во весь голос заявляют о себе биологические факторы. Действительно, только в период полового созревания, а затем в старости мы наблюдаем работу столь явно выраженного физиологического паттерна. В младенчестве ключевым является врожденно обусловленный рост нервных дендритов и синапсов. Например, резкое изменение поведения, наблюдаемое нами в 2-месячном возрасте, по-видимому, обусловлено именно такими врожденно обусловленными изменениями, происходящими по мере того, как синапсы коры головного мозга достигают уровня развития, достаточного для более полного контроля над поведением.

Несмотря на важность этой биологически детерминированной программы, она тем не менее *зависит хотя бы* от минимального наличия «ожидаемой» окружающей среды (Greenough et al., 1987). Мозг может быть «запрограммированным» на создание определенных синапсов, но данный процесс должен быть запущен соответствующей внешней стимуляцией. Вследствие того что такое «минимально допустимое» окружение является реальностью практически для всех младенцев, они в сущности не различаются в плане перцептивного, моторного и когнитивного развития. Но это не означает, что можно пренебречь фактором окружающей среды.

Исследовательская активность ребенка. Вторым ключевым процессом становится собственная исследовательская активность ребенка, изучающего окружающий мир. Дитя рождается *готовым* исследовать и учиться на собственном опыте, однако ему все же необходимо усвоить специфические связи между тем, что он видит, и тем, что он слышит, научиться узнавать мамино лицо и лица остальных, начать обращать внимание на звуковые ударения в воспринимаемой речи, обнаружить, что его действия влекут за собой последствия, и т. д.

Очевидно, что физиологическое созревание и собственная исследовательская активность ребенка тесно связаны петлей постоянной обратной связи. Быстрые изменения в нервной системе, костях и мышцах постоянно расширяют область исследовательской активности, что, в свою очередь, влияет на перцептивные и когнитивные умения малыша, которые влияют на структуру головного мозга. Например, сейчас мы обладаем существенными доказательствами того, что способность к ползанию, зигзагообразная на целом сонме биологически обусловленных физических изменений, существенно влияет на понимание мира ребенком. Не умея самостоятельно передвигаться, ребенок локализует объекты, используя как точку отсчета только собственное тело. Научившись же ползать, он начинает определять местонахождение предметов с помощью различных ориентиров (Bertenthal et al., 1994). Вероятно, кардинальное изменение, в свою очередь, способствует тому, что ребенок осознает себя как объект, находящийся в пространстве.

Привязанность. Третьим ключевым процессом, очевидно, служат взаимоотношения между ребенком и родителями. Я убеждена, что Боулби правильно постулировал врожденную *готовность* всех младенцев к формированию привязанности, однако в этой области качество специфического опыта, приобретаемого ребенком, видимо, обладает более сильным формирующим влиянием, чем в отношении других аспектов развития. Существует широкий диапазон «достаточно хороших» вариантов окружающей ребенка среды, поддерживающих физическое, перцептивное и когнитивное развитие младенца. Однако для формирования безопасной первичной привязанности приемлемый диапазон может быть более узким.

И все же формирование привязанности не развивается по независимому пути. Ее появление связано как с генетически обусловленными изменениями, так и с собственной исследовательской активностью ребенка. Например, осознание постоянства объектов может быть необходимым условием развития базовой привязанности. Интересно в этой связи высказывание Джона Флавелла: «Разве мог бы ребенок, не овладевший познавательной способностью к внутренней репрезентации другого человека, в отсутствие этого человека упорно тянуться к нему и искать его?» (Flavell, 1985, p. 135).

Мы могли бы перевернуть эту гипотезу и возразить, что процесс формирования безопасной привязанности может обуславливать или по крайней мере стимулировать когнитивное развитие ребенка. Например, малыши, обладающие безопасной привязанностью, как выясняется, упорнее продолжают игру и быстрее развивают представление об объекте (Bates et al., 1982). Такая связь могла бы существовать, ибо ребенку с безопасной привязанностью просто комфортнее исследовать мир, опираясь на своего надежного взрослого как на безопасную основу. Поэтому такой ребенок приобретает более разнообразный и насыщенный опыт, который может стимулировать более быстрое когнитивное развитие (и развитие нервной системы).

Внутренние рабочие модели. Кроме того, мы могли бы рассмотреть формирование привязанностей как некую категорию, входящую в более широкий процесс создания внутренних рабочих моделей. Сеймор Эпштейн (Epstein, 1991) предполагает, что происходящее с младенцем может быть описано не иначе как начало

создания им «теории реальности». С точки зрения Эпштейна, такая теория включает в себя по крайней мере 4 элемента:

- Представление о соотношении удовольствия и боли в нашем мире.
- Вера в то, что мир является осмысленным — предсказуемым, контролируемым и справедливым (а не хаотичным, неконтролируемым и несправедливым).
- Представление о том, что от других людей может исходить и радость, и угроза.
- Представление о ценности или бесполезности своего Я.

Согласно Эпштейну и другим авторам (Bretherton, 1991), корни этой «теории реальности» произрастают из младенческих переживаний, особенно из опыта общения с родителями и другими человеческими существами. В самом деле, Эпштейн предполагает, что появившиеся в детстве представления о реальности, скорее всего, станут основополагающими, наиболее прочными и в наименьшей степени поддающимися изменению в дальнейшей жизни. Не все психологи согласились бы с Эпштейном в вопросе о широте младенческой «теории реальности». Однако сегодня практически все они сошлись бы на том, что младенец начинает создавать по крайней мере две значительные внутренние модели: себя (своего Я) и взаимоотношений с другими (привязанности). Модель привязанности достигает наиболее полного развития к 18–24 месяцам. Модель же Я претерпевает множество усложнений в последующие за данным возрастом годы. Как вы помните, в главе 10 говорилось о том, что только в возрасте 6–7 лет ребенок приобретает чувство *общей* ценности своего Я.

Воздействия на базовые процессы

Четыре описанных выше процесса вполне устойчивы (Masten et al., 1990). Тем не менее развитие младенца может быть отклонено от обычной траектории вследствие нескольких типов воздействий.

Органическое поражение. Наиболее очевидным из потенциальных факторов искажения развития является какое-то органическое поражение организма, происходящее либо в результате генетических аномалий, наследственной болезни, либо вследствие тератогенных воздействий в пренатальный период. Однако даже в этом случае происходит взаимодействие природы и воспитания: как вы помните, в главе 2 говорится о том, что долговременные последствия некоторых повреждений могут быть более или менее серьезными в зависимости от стимулирующей насыщенности и поддерживающей силы окружения, в котором находится развивающийся ребенок.

Семейное окружение. Специфическое семейное окружение, в котором воспитывается ребенок, также влияет на траекторию его развития. На одном конце континуума мы можем видеть положительные эффекты оптимального окружения, включающего в себя разнообразие объектов, которые может исследовать ребенок, по крайней мере некоторую свободу исследования, предоставленную малышу, и лю-

блящих, отзывчивых и сенситивных родителей, которые часто говорят с ребенком и отзываются на его сигналы (Bradley et al., 1989). Кроме всего прочего, такая обогащенная семейная среда может способствовать развитию и упрочению более совершенных и сложных нервных соединений. С другой стороны, иногда семейное окружение настолько плохое, что выпадает из диапазона «приемлемых» и соответственно не обеспечивает условий для развития ребенка. В эту категорию попали бы серьезное пренебрежение ребенком или жестокое обращение с ним, как и глубокая или продолжительная родительская депрессия или постоянные пертурбации или стрессы в семейной жизни. Между данными крайностями находится множество вариаций семейной обстановки, отличающихся степенью отзывчивости и эмоциональной поддержки. Все это в той или иной степени оказывает влияние на паттерн привязанности ребенка, его мотивацию, содержание Я-концепции, готовность к исследованию окружающего мира и в не меньшей степени на его специфические знания. Последствия таких различий проявляются в ходе дальнейшего развития, когда ребенок встречается с необходимостью адаптации к школе (трудностями учебной деятельности и необходимостью общения с другими детьми).

Влияние, оказываемое на семью. Я уже говорила об этом ранее, но позвольте мне повториться: семья является колыбелью младенца, но сама она представляет собой часть более широкой экономической, социальной и культурной системы, все аспекты которой могут оказывать как прямое, так и косвенное воздействие на малыша.

Наиболее очевидный пример — влияние бедности или богатства. Эффект среднего экономического статуса родителей может проявиться очень во многих сферах жизненного опыта ребенка. Бедные семьи обладают меньшими возможностями для обеспечения безопасного и надежного окружения ребенка. Дети из таких семей в большей степени подвержены воздействию различных токсинов, например свинца, они реже получают регулярную медицинскую помощь, включая прививки, и не получают достаточного питания. В случае необходимости альтернативного дневного ухода за ребенком родители с низким уровнем доходов не имеют возможности выбрать соответствующее учреждение хорошего уровня и чаще, чем более обеспеченные родители, вынуждены менять место жительства. В совокупности эти различия весьма значительны. Последствия не обнаруживаются сразу же: младенцы, воспитываемые в бедных семьях, не сильно отличаются от младенцев, растущих в более благоприятных условиях. Однако к 2, 3 или 4 годам различия становятся более явными.

Общие представления о младенчестве

Одно из сильнейших впечатлений, производимых множеством современных исследований младенцев, заключается в том, что эти маленькие существа, оказывается, могут гораздо больше, чем нам представляется. Новорожденные появляются на свет с неожиданным множеством способностей и реакций, необходимых для овладения накапливаемым опытом. В то же время младенец — это не 6-летний ребенок, и мы должны тщательно отслеживать наши суждения, чтобы не увлечься заявлениями о гигантских возможностях новорожденного.

Дошкольные годы

Обобщенное представление об этом периоде, представленное на рис. 16.2, заключается в том, что малыш осуществляет медленный, но чрезвычайно важный переход от зависимого младенца к самостоятельному ребенку. В раннем детстве и дошкольном возрасте ребенок уже самостоятельно передвигается, легко общается с окружающими, осознает себя как отдельное существо со специфическими качествами и пользуется первыми когнитивными и социальными умениями, позволяющими ему более полно и успешно взаимодействовать со сверстниками. В те же самые годы происходит *децентрация* детского мышления (понятие Пиаже): малыш перестает рассматривать себя как единственную точку отсчета и становится менее зависимым от внешнего вида вещей.

Вначале эти новоприобретенные умения и только что полученная независимость не сопровождаются существенным контролем над импульсами. Двухлетние дети хорошо умеют *что-то делать*, но практически не умеют *чего-то не делать*. Находясь в состоянии фрустрации, они лупят все, что попадется под руку, вопят, визжат и орут (разве это не замечательный язык?). Значительная доля конфлик-

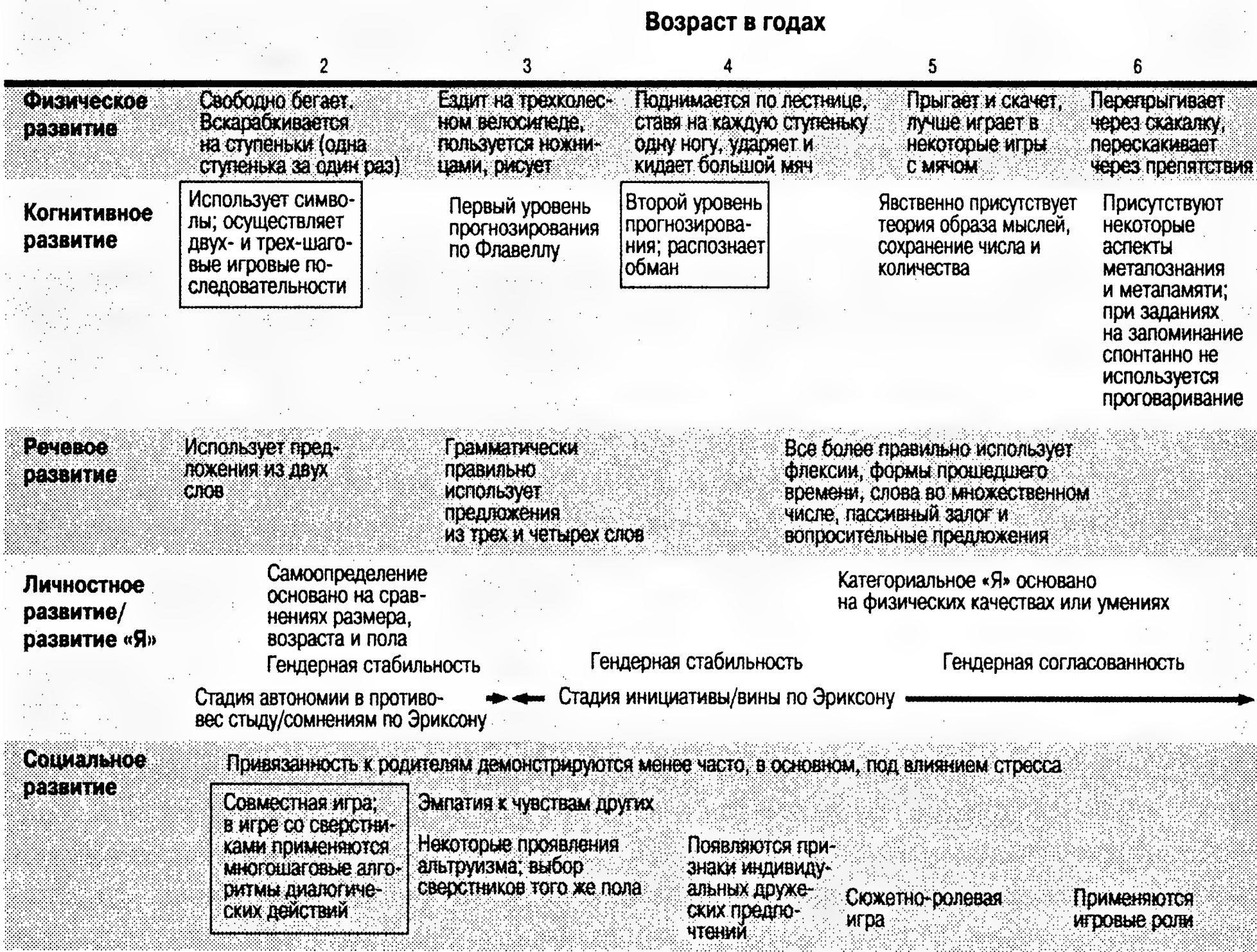


Рис. 16.2. Краткое изложение процессов развития, параллельно протекающих в дошкольные годы

тов между родителями и детьми данного возраста происходит из-за того, что родители *должны* ограничивать ребенка, причем не только ради безопасности самого ребенка, но и для обучения его контролю над своими импульсами (Escalona, 1981).

Кроме того, дошкольные годы выступают как период, в котором закладываются детские (и, возможно, взрослые) социальные умения и формируется личность. В младенчестве процесс создания и упрочения привязанностей является плодотворным, так как помогает сформировать внутреннюю рабочую модель социальных взаимоотношений, устанавливаемых ребенком. Однако в период с 2 до 6 лет эта ранняя модель подвергается ревизии, консолидируется и становится более устойчивой.

Установившиеся паттерны обычно сохраняются во время обучения в начальной школе и далее. Те 3-, 4- и 5-летние дети, которые способны делиться с другими, правильно распознавать подаваемые окружающими сигналы, позитивно реагировать на других и контролировать свои агрессивность и импульсивность, в 8-летнем возрасте чаще всего становятся социально успешными и популярными. И наоборот, не склонный к сотрудничеству, враждебно настроенный дошкольник, скорее всего, будет непопулярным, агрессивным школьником (Campbell et al., 1991; Eisenberg et al., 1995b; Patterson et al., 1991).

Вопрос для размышления

Если бы родитель 2-летнего ребенка пожаловался вам на ужасное непослушание своего малыша, то какие комментарии вы могли бы сделать в свете только что прочитанного? Какие объяснения поведения ребенка, полезные для воспитательной деятельности, вы бы могли дать этому родителю?

Основные процессы

Многие факторы играют роль в обусловливании вышеописанных изменений, начиная с двух значительнейших прорывов в когнитивной сфере, первый из которых — это появляющаяся в период с 18 до 24 месяцев способность ребенка использовать символы, а второй — быстрое развитие (в период между 3 и 5 годами) более сложной теории образа мыслей (*theory of mind*).

Использование символов. Развитие способности использовать символы отражает множество разнообразных аспектов жизни ребенка. Мы видим это в ускорении развития речи, в новых способах решения задач, в игре ребенка, когда он использует воображение при приписывании объекту значения другого объекта. Способность более умело использовать речь, в свою очередь, во многих важных аспектах оказывает влияние на социальное поведение. Например, ребенок все чаще использует вербальную, а не физическую агрессию и переговоры с родителями вместо вспышек раздражения или непослушания.

Теория образа мыслей (*theory of mind*). Появление у ребенка противоречивых размышлений (теории образа мыслей) имеет не менее разносторонний эффект, особенно на социальной арене, где новоприобретенные способности объяснять и понимать действия других формируют основание для нового уровня взаимоотношений со сверстниками и родителями. Возможно, не случайно, что частные дружеские отношения между детьми становятся впервые заметны в тот момент, когда малыши

демонстрируют резкое уменьшение эгоцентризма, сопряженное во времени с появлением теории образа мысли.

Кроме этого, мы видим конструктивную роль когнитивных изменений в возрастании важности нескольких основных схем. Двух-трехлетние дети не только обладают все более и более генерализированной внутренней моделью привязанности; они также формируют Я-схему и гендерную схему, каждая из которых до определенной степени формирует как социальное поведение, так и личность.

Социальные контакты. Несмотря на важность этих когнитивных изменений, очевидно, что они не являются единственными каузальными факторами. Не менее важны контакты ребенка со взрослыми и сверстниками. Когда дети играют вместе, они передают друг другу опыт обращения с объектами и предлагают новые способы символизации, стимулируя, таким образом, дальнейшее когнитивное развитие. Когда два ребенка по-разному объясняют что-то или настаивают на своих различающихся мнениях, каждый ребенок может осознать, что существуют другие способы размышления и ведения игры — это удачная возможность для познания умственных процессов других людей. В точном соответствии с предположением Вygотского, социальные взаимодействия представляют собой арену, на которой происходит основная часть когнитивного развития. Например, согласно результатам недавно проведенного Чарльзом Льюисом исследования, те дети, которые окружены братьями и сестрами или регулярно взаимодействуют со многими взрослыми родственниками, демонстрируют более быстрое осознание хода мыслей и поступков других людей, чем дети с меньшим количеством социальных партнеров (Lewis et al., 1995). Точно так же Дженкинс и Астингтон (Jenkins & Astington, 1996) полагают, что дети из многодетных семей демонстрируют более быстрое развитие представлений о других людях, теории образа мысли. Некоторые новые исследо-



Гордость и независимость!

вания также показывают, что дети, сформировавшие безопасную привязанность, демонстрируют более быстрый переход к распознаванию ложных суждений и к другим аспектам теории образа мысли, нежели дети, не сформировавшие безопасную привязанность (Charman et al., 1995; Steele et al., 1995). Эти данные указывают на то, что *качество* социальных взаимоотношений не менее важно для когнитивного развития ребенка, чем их количество.

Кроме того, игра с другими детьми формирует основание для формирования гендерной схемы ребенка. Внимание к половой принадлежности сверстников и «мальчишечьим» или «девчоночьим» игрушкам является первым шагом на долгом пути освоения половых ролей.

Достаточно естественно, что модификация или подкрепление паттернов социального поведения ребенка происходит в процессе социальных взаимодействий, особенно взаимоотношений со сверстниками. И здесь на авансцену выходит стиль родительского воспитания. Работа Джеральда Паттерсона четко показывает, что те родители, которые испытывают недостаток в умениях контролировать импульсивность малыша и его требования независимости, в конечном счете, как правило, усиливают неуступчивое и разрушительное поведение ребенка, даже если намерения их были полностью противоположными (Patterson et al., 1991).

Воздействия на базовые процессы

Семейная динамика. Способность семейной системы к стимулированию развития ребенка данного возраста подвержена воздействию не только умений и знаний, применяемых родителями. Она зависит и от количества внешних стрессогенных факторов, сопутствующих личной жизни родителей, и от качества получаемой ими социальной поддержки (Crockenberg & Litman, 1990). В частности, те матери, которые переживают сильный стресс, чаще применяют наказание и другие негативные воспитательные тактики, что вызывает дерзкое и неуступчивое ответное поведение со стороны детей (Webster-Stratton, 1988). Негативное отношение матери, в свою очередь, проявляется в устойчивости неуступчивого поведения ребенка в начальной школе. Данная связь отчетливо просматривается в результатах лонгитюдного исследования группы неуступчивых детей, проведенного Сюзан Кэмпбэлл (Campbell & Ewing, 1990; Campbell et al., 1991). Кэмпбелл обнаружила, что те 3-летние дети, которые входили в группу «трудноуправляемых», но к 6-летнему возрасту улучшили свое поведение, имели менее негативно настроенных матерей.

Ясно, что материнский стресс — не единственный фактор, обуславливающий уровень негативного отношения к ребенку. Депрессивные матери также часто демонстрируют подобное поведение (Conrad & Hammen, 1989). Это относится и к матерям, принадлежащим к рабочему классу или семьям с низким уровнем дохода, ибо их собственный детский опыт вполне может включать в себя столкновения с негативными и грубыми стилями воспитания. Но независимо от уровня дохода как стресс, так и недостаток личной социальной поддержки служит фактором, одинаково действующим на всех. Отсюда следует, что дошкольник, подобно ребенку любого другого возраста, подвержен влиянию внесемейных социальных факторов, так же как и собственно внутрисемейных взаимоотношений.

Младший школьный возраст

Рисунок 16.3 суммирует возрастные изменения и последовательности развития, типичные для младших школьников. В течение этого периода происходит множество постепенных изменений: постоянно улучшаются физические возможности, ребенок все меньше ориентируется на внешние признаки вещи и обращает все большее внимание на ее внутренние качества и характеристики, возрастает роль общения со сверстниками. Наиболее существенный скачок всех этих изменений приходится как раз на момент перехода из детского сада в начальную школу.

Переходный период между 5 и 7 годами

Было замечено, что во многих культурах существует особенный период перехода в «среднее» детство (уникальный по культурной специфике). Судя по всему, существует повсеместно распространенное представление о том, что 6-летний ребенок каким-то образом и качественно отличается от 5-летнего: он становится более ответственным, лучше понимает сложные идеи. Например, в Кении возраст 6 лет считается моментом, в который ребенок впервые приобретает «интеллект» (Harkness & Super, 1985).

Тот факт, что учеба в школе начинается в данном возрасте, отражает имплицитное или эксплицитное признание этого фундаментального сдвига.

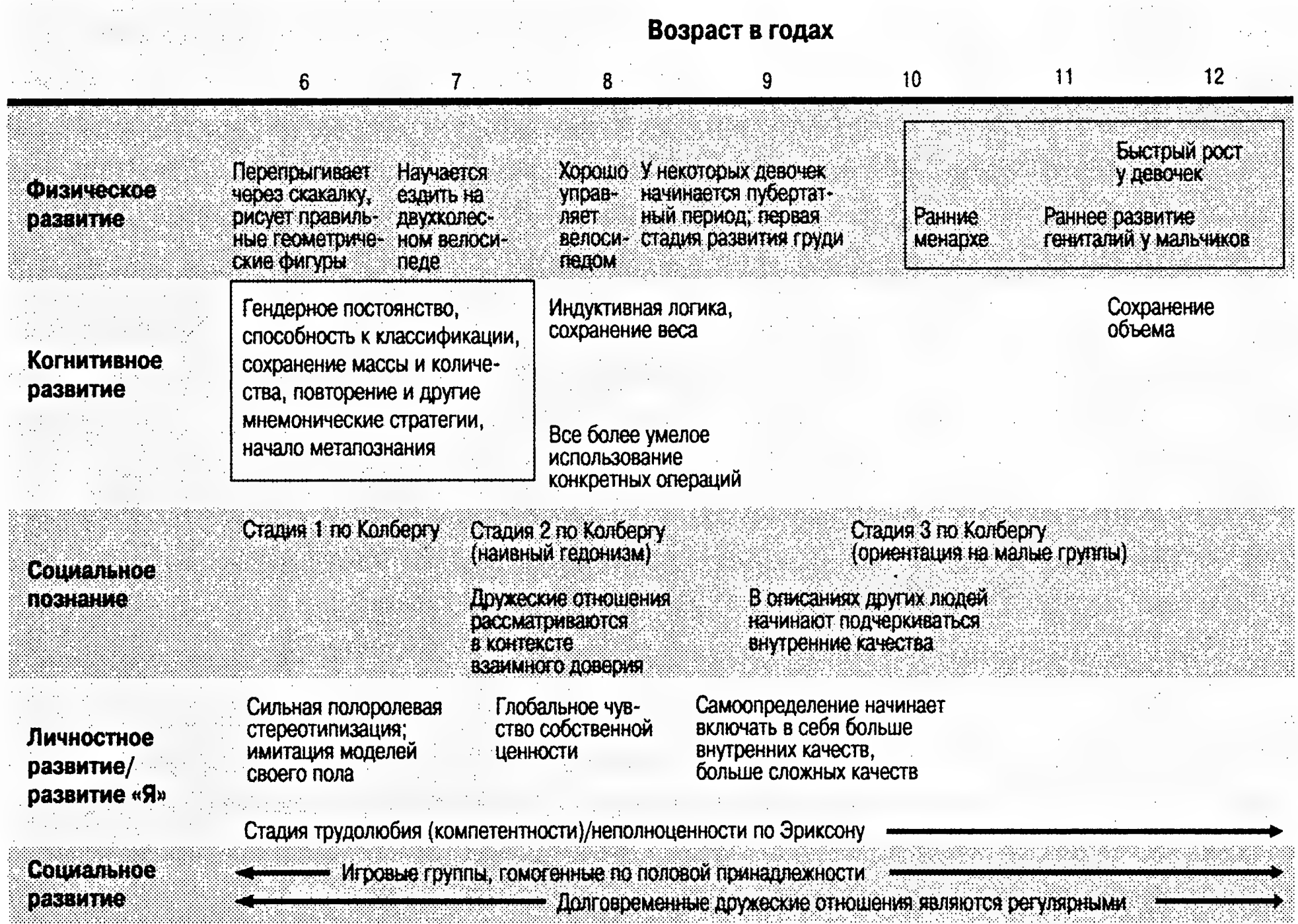


Рис. 16.3. Краткое изложение параллельных изменений, происходящих в младшем школьном возрасте

Психологи, изучающие особенности развития детей этого возраста, указывают на целую серию изменений:

- В когнитивной сфере происходит переход к тому, что Пиаже называет мышлением с помощью конкретных операций. Ребенок теперь может решать задачи на сохранение, сериацию и классификацию. В целом, ребенок начинает меньше обращать внимание на видимость объектов и больше — на их реальность (внутреннюю сущность), вследствие чего чаще концентрируется на причине и реже на следствии. Мы наблюдаем этот феномен при изучении не только детского осознания сущности физических объектов, но и понимания других людей, взаимоотношений и самих себя. Изучая процессы обработки информации, мы наблюдаем такой же быстрый прогресс в использовании ребенком стратегий решения проблем.
- Обобщенное представление о собственной ценности включается в самооценку в возрасте примерно 7–8 лет.
- Во взаимоотношениях со сверстниками, особенно в интимных дружеских взаимоотношениях, половая сегрегация практически завершается к 6–7 годам.

Очевидная согласованность этих изменений производит сильное впечатление и, по-видимому, обеспечивает некоторое доказательство существования стадий развития, подобных предложенным Пиаже. По крайней мере на первый взгляд существуют некоторые изменения в базовой структуре детского мышления, отражаемые во всех аспектах жизнедеятельности ребенка. Однако, несмотря на впечатление, производимое этими изменениями, было бы неправильным считать, что данный феномен представляет собой быстрый, всеобъемлющий и структурный переход к полностью новому способу мышления и взаимоотношений.

Дети не совершают мгновенную трансформацию во всех областях своего мышления или взаимоотношений. Например, переход от конкретной Я-концепции к более абстрактной может стать заметным в возрасте 6–7 лет, но все еще продолжаться в возрасте 11–12 лет, протекая без всяких скачков. Точно так же в возрасте 5 или 6 лет ребенок может овладеть сохранением количества, но, как правило, на протяжении еще нескольких лет не осознавать сохранение веса.

Кроме того, специфический опыт ребенка (или его недостаток) сильно влияет на паттерн его когнитивного развития. Я полагаю, что большинство психологов согласились бы с тем, что, хотя в данном возрасте параллельно происходят важные изменения, нельзя говорить о быстрой или резкой реорганизации всей деятельности ребенка.

Основные процессы

Когнитивные влияния. Пытаясь объяснить возрастные изменения, наблюдаемые нами в среднем детстве, я сделала акцент на переменах в познавательной сфере, являющихся основным, необходимым, но не достаточным условием для одновременных изменений во взаимоотношениях и в схеме Я. Хорошая иллюстрация этому — глобальное чувство собственной ценности, которое требует развития

Вопрос для размышления

Чтобы лучше понять важность социальных контактов, постарайтесь представить себе ребенка, который вырос, ни разу не поиграв с другим ребенком. Каким образом такой ребенок будет отличаться от других детей? Какова будет его или ее взрослая жизнь?

умения видеть не только внешние характеристики, но и использовать индуктивную логику. Ребенок, таким образом, приходит к глобальному чувству собственной ценности, осуществляя определенные операции суммирования и индукции.

Подобным образом и качество детских взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, судя по всему, частично зависит от базового когнитивного понимания взаимности и от способности встать на место другого. Ребенок теперь понимает, что другие понимают его точно так же, как он понимает их.

В возрасте 7–8 лет дети уже говорят о своих друзьях, что «они доверяют друг другу», что маловероятно услышать от 5-летнего малыша.

Влияния групп сверстников. В течение многих десятилетий при изучении детей предпубертативного возраста доминировали теории и исследования, посвященные когнитивной сфере, что во многом было результатом мощного воздействия идей Пиаже. В последние годы этот дисбаланс начал уменьшаться. Это происходит по мере прояснения первостепенной важности влияния групп сверстников и социального опыта ребенка. Существуют два аспекта данной ревизии приоритета мышления. Во-первых, мы вновь начали учитывать тот (очевидный) факт, что огромная часть опыта, на котором основывается когнитивное развитие ребенка, приобретается в процессе социальных взаимоотношений. Во-вторых, мы осознали, что социальные взаимоотношения формируют уникальный набор требований, как когнитивных, так и интерактивных, и вызывают уникальные последствия для социального и эмоционального функционирования ребенка. Например, именно во время



Нахождение в школе не всегда наполнено такой радостью, как мы видим на фотографии. Однако несомненно, что посещение школы детьми данного возраста является чрезвычайно важным для развития опытом

учебы в младшей школе консолидируются паттерны отвержения или принятия сверстниками, и эти паттерны сохраняются в подростковом возрасте и во взрослой жизни.

Физические влияния. Я не знаю, какую именно роль в данном периоде развития играют физические изменения. Очевидно, что они продолжаются. В частности, девочки вступают в начало пубертата. Но мы все же не знаем, связан ли (тем или иным образом) темп физического развития в данном возрасте с темпом прохождения ребенком через последовательность изменений в когнитивной и социальной сферах. Мы знаем, однако, что более крупные, скоординированные, рано развивающиеся дети, как правило, имеют незначительное преимущество в когнитивном развитии и становятся отчасти более популярными среди сверстников. Очевидно, в этой области мы нуждаемся в дополнительных исследованиях.

Воздействия на базовые процессы: роль культуры

Значительная часть выводов, представленных мною в этой книге, основана на исследованиях, в которых испытуемыми были дети, развивающиеся в западных культурах. Я старалась по мере возможности уравновесить чаши весов, но мы все же должны снова и снова спрашивать себя, являются ли наблюдаемые нами паттерны специфичными для отдельных культур или же отражают универсальные закономерности развития.

Изучая предподростковый возраст, мы должны помнить о явных различиях между опытом, приобретаемым детьми из западных обществ и их сверстниками, растущими в деревнях Африки, Полинезии или других частей света в семьях, кормящихся натуральным хозяйством. Для таких деревенских детей образование не является доминантным жизненным фактором (Weisner, 1984). Во многих подобных культурах, отличных от западной, дети 6–7 лет считаются «разумными» и ответственными, исполняя почти взрослые роли. Они часто получают задание опекать младших детей и, трудясь бок о бок со взрослыми, начинают обучаться навыкам (например, сельскохозяйственным или животноводческим), которые потребуются им во взрослой жизни. Кроме того, в некоторых африканских культурах принято отправлять детей этого возраста за пределы родной деревни для приобретения нового опыта либо к родственникам, либо в качестве ученика к хорошему мастеру.

Такие дети, несомненно, обладают совсем другим набором социальных задач, нежели дети, развивающиеся в индустриальных культурах. Им не нужно учиться тому, как заводить дружбу с незнакомыми детьми в новом школьном окружении. Вместо этого они с ранних лет должны научиться тому, как занять свое место в существующей системе ролей и взаимоотношений. Для западного ребенка не существует столь жесткого навязывания ролей, перед ним находится гораздо больше возможностей выбора своей взрослой жизни.

Однако перечисленные выше культурные различия не должны затемнять безусловно существующие сходства. Во всех культурах дети этого возраста заводят дружеские взаимоотношения, формируют игровые группы с детьми своего пола, учатся понимать и воспринимать поступки других людей, начинают овладевать тем, что Пиаже называл конкретными операциями, и приобретают некоторые

базовые умения, необходимые во взрослой жизни. Эти сходства не являются пустяковыми. Они говорят о силе универсальных процессов развития, остающихся таковыми даже при явных различиях в социальной опыте.

Подростковый возраст

Рисунок 16.4 суммирует различные направления развития в подростковом возрасте. С точки зрения многих исследователей этого периода развития, существует необходимость разделить его на два периода, первый из которых начинается в 11–12 лет, а второй, возможно, в 16–17 лет. Одни обозначают эти периоды как подростковый возраст и юность (Keniston, 1970), другие как ранний и поздний подростковый возраст (Brooks-Gunn, 1988). Но, как бы мы их не назвали, между ними существуют качественные различия.

Ранний подростковый возраст, согласно определению, — время перехода, время значительного изменения практически в каждом аспекте детской жизнедеятельности. Поздний подростковый возраст представляет собой в большей степени время консолидации, когда молодой человек устанавливает согласованность новой идентичности, в которую включены более четкие цели и ролевые установки. Нор-

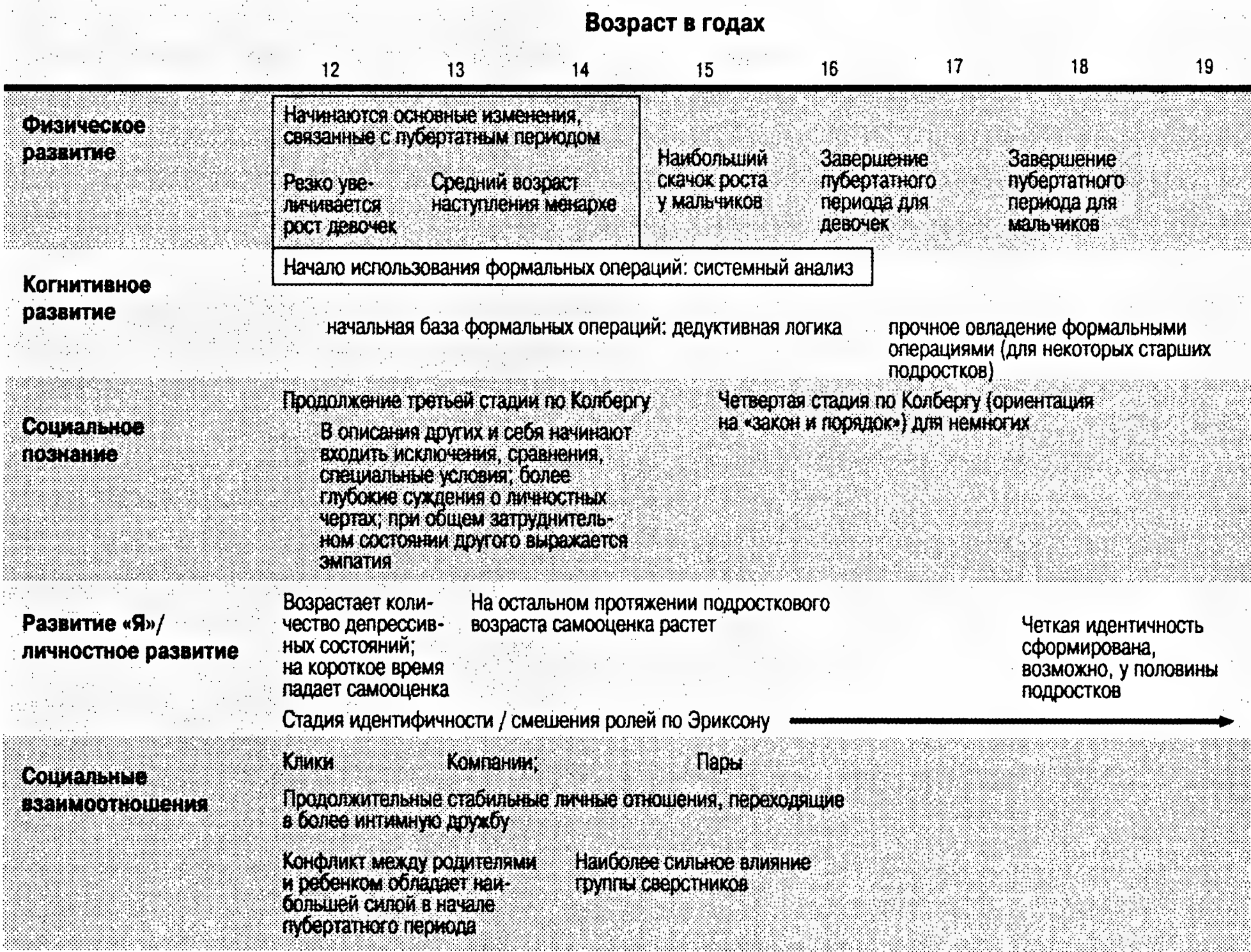


Рис. 16.4. Краткое изложение параллельных процессов развития, происходящих в подростковом возрасте

ма Хаан (Naan, 1981), заимствуя понятия Пиаже, говорит о том, что ранний подростковый возраст является временем ассимиляции, в то время как поздний подростковый возраст — это в основном период аккомодации.

Подросток 12–13 лет ассимилирует громадное количество нового физического, социального и интеллектуального опыта. Пока идет поглощение этой еще не усвоенной информации, подросток находится в более или менее непрерывном состоянии неустойчивости. Старые паттерны, старые схемы больше не работают с прежней эффективностью, а новыми подросток пока не овладел. Особо важную роль в этот период играют группы сверстников. В конечном счете к 16–18 годам юноши и девушки осуществляют необходимые согласования, связывают воедино нити развития и устанавливают новую идентичность, новые паттерны социальных взаимоотношений, новые цели и роли.

Ранний подростковый возраст

В некоторых аспектах ранний подростковый возраст очень похож на период раннего детства. Известен негативизм 2-летних детей и их постоянная борьба за свою независимость. В то же время они стараются приобрести громадное количество новых умений. Подростки демонстрируют многие из тех же самых качеств, хотя и на более абстрактных уровнях. Многие из них проходят через период негативизма, начинающийся одновременно с пубертатными изменениями, особенно это проявляется во взаимоотношениях с родителями. Многие конфликты с родителями возникают на почве борьбы за независимость: подростки хотят приходить и уходить, когда они желают, слушать предпочитаемую ими музыку на максимальном уровне громкости и носить модную одежду и прическу.

Как и в случае с негативизмом двухлетнего ребенка, легко преувеличить глубину или размах конфликта между младшими подростками и их родителями. Подавляющее большинство подростков не демонстрируют постоянных разногласий с родителями, просто несколько увеличивается частота неуступчивых действий и препирательств. Описание подросткового возраста как времени, наполненного смятением и стрессом, является во многом преувеличением, также как и фраза «ужасные двухлетки». Правда заключается в том, что оба возрастных периода характеризуются новым обостренным стремлением к независимости, что неизбежно ведет к большему количеству конфронтаций с родителями.

Период борьбы за независимость характеризуется еще одной особенностью: младшие подростки встречаются с новыми потребностями (например, потребность в формировании взрослой идентичности) и с необходимостью овладеть целым набором новых умений (социальными навыками, умением решать новые и более сложные школьные задачи). Резкое увеличение частоты депрессивных состояний (особенно среди девочек) и падение самооценки, которое мы наблюдаем в начале подросткового возраста, по-видимому, связаны с этой лавиной новых требований и изменений. Многие исследователи обнаружили, что те подростки, которые претерпевают наибольшее количество одновременных изменений в начале пубертатного периода: переход в старшие классы, переезд в другой город или дом, развод родителей — в наибольшей степени демонстрируют снижение самооценки, наиболее высокий уровень проблемного поведения и самое сильное ухудшение успеваемости (один из примеров приведен в Simmons et al., 1988). Те младшие подростки, которые

Вопрос для размышления

Считаете ли вы удачным сравнение между ранним подростковым возрастом и ранним детством? Если «да», то согласны ли вы с тем, что развитие отчасти похоже на спираль, двигаясь по которой человек постоянно возвращается к одному и тому же, но уже на более высоких уровнях сложности?

имеют возможность справляться с этими изменениями постепенно (например, в ситуации, когда подросток остается в одной и той же школе в восьмом или девятом классе перед переходом в среднюю школу), демонстрируют меньше симптомов стресса.

Столкнувшись с мощными стрессогенными потребностями, 2-летний ребенок использует маму (или другую фигуру, на которую направлена центральная привязанность) как безопасную основу для исследования мира, куда можно вернуться за поддержкой в случае переживания страха. Младшие подростки, ви-

димо, совершают то же самое, используя в качестве безопасной основы свои семьи, откуда можно выдвигаться для изучения остального мира, в том числе мира взаимоотношений со сверстниками. Родители младших подростков должны постараться найти хрупкое равновесие между обеспечением необходимой безопасности (для этого порой достаточно применить четкие правила и ограничения) и одновременным предоставлением независимости. От них, так же как и от родителей 2-летних малышей, требуется нахождение золотой середины между позволением исследовать и обеспечением безопасности. Как среди подростков, так и среди 2-летних детей наиболее уверенными в себе и успешными оказываются те, чьи семьи хорошо справляются с таким балансированием.

Кроме того, третьей характеристикой, в соответствии с которой теоретики уподобили младшего подростка 2-летнему ребенку, является эгоцентризм. Дэвид Элкин (Elkind, 1967) несколько лет назад предположил, что эгоцентризм усиливается в подростковом возрасте. Этот новый эгоцентризм, согласно Элкинду, характеризуется двумя аспектами: обладанием *воображаемой аудиторией*, т. е. убежденностью в том, что «непосредственно окружающие нас люди не менее озабочены нашими мыслями и поведением, чем мы сами» (Elkind & Bowen, 1979, p. 38); и обладанием *личностным мифом*, т. е. склонностью рассматривать собственные мысли и чувства как уникальные и единственно важные. Эгоцентризм обычно сопровождается чувством неуязвимости — чувством, которое для многих подростков неразрывно свя-



Независимость качественно нового типа

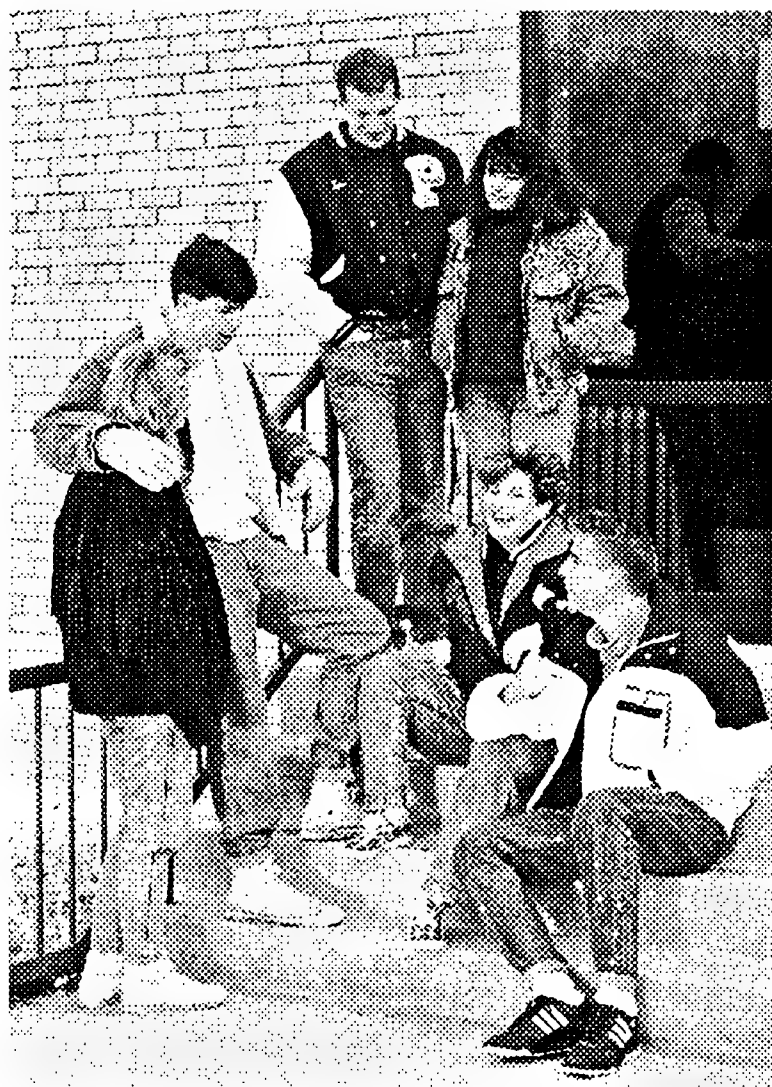
зано с привлекательностью рискованного поведения, к каким относится, например, употребление наркотиков и алкоголя, быстрая езда, секс без предохранения и т. п.

Исследование Элкинда показывает, что озабоченность мнениями других о себе (поведение, направляемое воображаемой аудиторией) особенно выражено в 13–14 лет (Elkind & Bowen, 1979). Подростки данного возраста, вернувшись с вечеринки, на которой было множество незнакомых людей, будут долго размышлять о том, что о них думают эти незнакомцы. Они сильно беспокоятся, когда другие наблюдают за их работой, и отчаянно смущаются, если обнаруживают жирное пятно на своей одежде или только что появившиеся прыщи. Конечно, дети помладше или взрослые тоже могут волноваться по поводу этих вещей, но они производят впечатление людей гораздо менее расстроенных или скованных такими заботами, нежели подростки 13 или 14 лет, которые находятся в возрасте, характеризующемся наиболее сильным влиянием компании или группы сверстников.

Проведение параллели между младшим подростком и 2-летним малышом оправданно еще и потому, что тот и другой сталкиваются с задачей установления индивидуальной идентичности. Малыш должен отделить себя от симбиотических отношений с матерью или другим основным заботящимся лицом. Подросток должен не только постичь собственное отделение, но и понять, что обладает способностями и качествами личности. Физическое созревание также позволяет ему перейти на новые уровни независимого исследования. Младший подросток должен отделить себя от своей семьи и детской идентичности и начать формировать новую взрослую идентичность.

Поздний подростковый возраст

Продолжая проводить базовую аналогию, скажем, что поздний подростковый возраст больше всего похож на дошкольное детство. Период основных изменений остался в прошлом, и установилось новое равновесие. Физические сдвиги в основном



К позднему подростковому возрасту форма взаимодействия между сверстниками переходит от смешанных по половой принадлежности группировок к свободным союзам пар

завершились, семейная система претерпела изменения, в результате чего подросток смог стать более самостоятельным и свободным, начала формироваться новая идентичность. Данный период содержит в себе свои проблемы. Большинству молодых людей не удастся сформировать четкую идентичность к этому возрасту, вследствие чего процесс ее формирования остается актуальным. Кроме того, задача установления эмоционально интимных сексуальных или досексуальных партнерских отношений является ключевой задачей позднего подросткового возраста. Тем не менее я согласна с Хаан в том, что данный период представляет собой скорее время аккомодации, а не ассимиляции. По крайней мере мы знаем, что он сопровождается повышением уровня самооценки и понижением уровня внутрисемейных конфронтаций или конфликтов.

Основные процессы и связанные с ними феномены

Легко заметить, что изменения в том или ином аспекте развития могут играть ключевую роль в совокупности изменений, наблюдаемых в определенном возрасте. В младенчестве такими ключевыми обуславливающими явлениями становятся базовые процессы физиологических изменений и установление первичной привязанности; дошкольные годы характеризуются особенной значимостью когнитивных изменений, в то время как среди школьников структурообразующими выступают как когнитивные, так и социальные изменения. В подростковом возрасте в каждой области развития происходят существенные изменения. К сожалению, мы еще не обладаем данными исследований, позволяющими прояснить базовые каузальные связи между трансформациями в различных сферах. Однако некоторая информация относительно таких корреляций у нас есть.

Роль пубертатного периода. Пубертатный период не только определяет начало раннего подросткового возраста, но и, конечно, прямым или косвенным образом воздействует на другие аспекты развития подростка.

Прямые влияния могут быть рассмотрены несколькими способами. Наиболее явным процессом является пубертатный гормональный всплеск, который стимулирует сексуальное влечение, запускает телесные изменения и делает возможным взрослую сексуальность и репродуктивность. Эти изменения неизбежно приводят к постепенному переходу (для подавляющего большинства подростков) от гомогенных по половой принадлежности группировок к гетерогенным группам и, наконец, к гетеросексуальным взаимоотношениям в парах.

Кроме того, гормональные изменения могут прямо вызывать как усиление конфликтов между родителями и детьми, так и агрессивное или делинквентное поведение различных типов. Исследование Стейнберга подразумевает такую прямую связь, ибо он полагает, что именно стадия пубертатных изменений, а не возраст, служит основной переменной при предсказании уровня конфликтности в отношениях между подростками и их родителями. Другие исследователи обнаружили, что повышение уровня эстрадиола в крови у девочек, происходящее в начале пубертатного периода, коррелирует с усилением вербальной агрессии и потерей контроля над импульсами, в то время как повышение уровня тестостерона у мальчиков

коррелирует с усилением раздражительности и нетерпеливости (Paikoff & Brooks-Gunn, 1990). Однако во многих исследованиях таких корреляций не обнаружено (например, Сое et al., 1988). Поэтому большинство теоретиков считают, что связь между повышением уровня гормонов и изменениями в социальном поведении подростков значительно сложнее, чем мы можем себе представить. В частности, очевидно, что физические изменения вызывают не только прямые, но и не менее значимые косвенные последствия. Наблюдая за изменениями в теле ребенка, которое становится все более похожим на взрослое, родители начинают по-другому относиться к вчерашнему малышу, и ребенок начинает рассматривать себя как «уже-почти-взрослого». Оба этих изменения могут привести к кратковременному усилению конфронтации между родителями и детьми, а также содействовать запуску обычного для этого периода тщательного самоизучения.

Физиологические изменения вполне могут играть определенную роль в овладении формальными операциями. Например, мы имеем некоторые указания на то, что упрощение синапсов и дендритов продолжается в раннем подростковом возрасте, вследствие чего в этот период происходит окончательная реорганизация мозга. В то же время любая связь между мышлением с помощью формальных операций и пубертатными изменениями не является неизбежной, так как мы знаем, что все подростки проходят через пубертатный период, но не все овладевают формальными операциями. Лучшей гипотезой на данный момент является предположение о том, что неврологические или гормональные изменения в подростковом возрасте могут быть необходимыми для дальнейшего продвижения в когнитивной сфере, но не представляют собой достаточного условия для такого развития.

Роль когнитивных изменений. В равной степени привлекательным для многих теоретиков было предположение о том, что в подростковом возрасте главную роль играют когнитивные изменения. Осуществляемый в когнитивной сфере переход от конкретных к формальным операциям приводит к целому ряду изменений, переживаемых подростками: изменение Я-концепции, процесс формирования идентичности, повышение уровня моральных суждений и изменения во взаимоотношениях со сверстниками.

Например, существуют достаточные доказательства того, что переход к абстрактному восприятию себя и других тесно связан с более широкими изменениями в когнитивном функционировании (Harter, 1990). Из главы 12 вы также знаете, что переход от конкретного мышления к применению формальных операций служит необходимой предпосылкой для появления более продвинутых форм социального познания и моральных суждений. Наконец, способность к использованию формальных операций условие необходимое, но не достаточное для формирования четкой идентичности. Одной из характеристик мышления на уровне формальных операций является способность к умственному манипулированию идеями и ситуациями. Эти новые умения могут стать стимулом для переосмысления старых привычек, ценностей, паттернов, что составляет центральную часть процесса формирования идентичности. Некоторые исследования показывают, что те старшие школьники и студенты университета, которые находятся на стадиях достижения идентичности или моратория (в соответствии с классификацией Марсиа), гораздо

чаще используют формальные операции, нежели их сверстники, находящиеся на стадиях диффузной идентичности или предрешенности.

Согласно исследованию, проведенному Роу и Марсиа (Rowe & Marcia, 1980), только использующие формальные операции индивидуумы достигли статуса зрелой идентичности. Однако обратное утверждение не является верным. То есть существует определенное количество людей, использующих формальные операции, но не установивших четкой идентичности. Таким образом, мышление с помощью формальных операций может дать молодому человеку возможность переосмыслить многие аспекты своей жизни, но нет гарантии, что он сделает это.

Суммируя все вышесказанное, мы можем сказать, что физические изменения, происходящие в пубертатный период, и потенциальные когнитивные изменения в сторону использования формальных операций, приходящиеся на это же время, являются центральными феноменами подросткового возраста, однако вопрос о связи между ними и об их влиянии на социальное поведение остается нераскрытым.

Воздействия на базовые процессы

Объема данной книги недостаточно для детализации всего множества факторов, оказывающих влияние на подростка в период созревания. Многие из них уже были мной упомянуты, в том числе такие культурные вариации, как присутствие или отсутствие обрядов инициации, время начала пубертатного периода и степень личных или семейных стрессов. Но одно общее положение необходимо повторить: подростковый возраст, как и все другие периоды развития, не начинается с «чистой доски». Уникальные качества темперамента ребенка, его привычки, внутренние модели отношений, сформированные ранее, очевидно, играют важную роль в период взросления. Примеры эти всегда под рукой.

- Лонгитюдное исследование, проведенное Аланом Шрауфом (Sroufe, 1989) и описанное мной в главе 11, показывает, что те вступающие в пубертатный период подростки, которые в младенчестве, по мнению экспертов, сформировали безопасную привязанность, обладали большей уверенностью в себе и были более социально компетентными во взаимоотношениях со сверстниками.
- Делинквентности и повышенной агрессивности в подростковом возрасте в большинстве случаев предшествуют поведенческие проблемы и неадекватный семейный контроль в период раннего детства (Dishion et al., 1995b). Даже те подростки, которые первый раз демонстрируют такое антисоциальное поведение в подростковом возрасте, вступают в данный период со специфическими качествами, в число которых входят менее прочные дружеские отношения (Berndt & Keefe, 1995a).
- Депрессия в подростковые годы наиболее часто появляется среди тех, кто вступает в этот период с заниженной самооценкой.

Авшалом Каспи и Терри Моффитт (Caspi & Moffitt, 1991) делают более общее предположение, утверждая, что любой основной жизненный кризис или переходный период имеет эффект скорее выделения ранних особенностей личности или

паттернов поведения, нежели создания новых. В этом есть нечто общее со следующим наблюдением: детская привязанность к родителю проявляется только в момент переживания ребенком стресса. Каспи и Моффитт указывают (в качестве примера более широкого процесса) на то, что девочки, очень рано вступившие в пубертатный период, сталкиваются с бóльшим количеством психологических проблем, нежели девочки с нормальным сроком начала пубертатных изменений. Однако более тщательный анализ показывает, что только те рано вступившие в пубертатный период девочки, которые перед началом этого процесса уже имели социальные проблемы, сталкиваются в период созревания с негативным опытом. Очень ранние пубертатные изменения не влекут за собой психологических проблем для тех девочек, которые изначально отличаются психологической стабильностью.

Я думаю, что это положение важно для понимания всех различных трансформаций как взрослой жизни, так и подросткового возраста. Мы не только «делаем себя», исполняя роли и требования взрослой жизни, но и «подчиняемся» сформировавшимся ранее основным паттернам, которые становятся явными в стрессовых ситуациях. Это не значит, что мы вообще не меняемся или не овладеваем новым и более эффективным способом реагирования. Многие из нас делают это. Однако мы должны не забывать о том, что к подростковому возрасту и, конечно, к периоду взрослости мы уже устанавливаем наши внутренние рабочие модели и наш репертуар адаптивных действий, что задает системе направленность. Другими словами, пока существует возможность изменения, целостность системы находится под угрозой.

Возвращение к некоторым основным вопросам

Учитывая вышеизложенное, я хотела бы вернуться к некоторым из вопросов, поднятым мной в главе 1, и понять, стали ли ответы более ясными.

Каковы основные факторы развития?

В главе 1 и на протяжении всей книги я противопоставляла природу и воспитание, нативизм и эмпиризм, являющиеся базовыми объяснениями паттернов развития. В каждом случае я также отмечала, что подлинный ответ лежит во взаимодействии между ними. Я, безусловно, надеюсь на то, что вы вынесете из настоящей работы именно идею взаимодействия. Возможно, я могла бы лучше прояснить эту мысль, вернувшись к пяти моделям внешних и внутренних факторов развития по Эслину, представленным на рис. 1.1. Как вы помните, Эслин предполагает существование одной чисто физической модели (которую он называет созреванием), в соответствии с которой специфическое развитие продолжается независимо от внешних сигналов, и одного паттерна развития, полностью обусловленного внешней средой (названного индукцией), в соответствии с которым определенные области развития полностью зависят от влияния опыта. Введение этих двух «чистых» альтернатив в некотором смысле логично, но на самом деле ни одна из них не существует в реальности. Все развитие является продуктом различных форм взаимодействия между внутренними и внешними факторами.

Даже в тех областях развития, которые в наибольшей степени зависят от биологических факторов или подвержены их влиянию (например, физическое развитие или раннее перцептивное развитие), нормальное развитие может происходить *только* в том случае, если ребенок растет в обстановке адекватной или удовлетворительной окружающей среды. Тот факт, что подавляющее большинство вариантов окружающей среды соответствуют минимальным требованиям, никоим образом не редуцирует исключительную важность влияния окружающей среды. Джон Флавелл так говорит про это: «Элементы окружающей среды не становятся менее важными в отношении специфических форм развития только потому, что они практически на 100% доступны для использования».

Соответственно даже те аспекты развития, которые с наибольшей очевидностью представляются продуктами внешней среды (такие, как качество первичной привязанности ребенка), основываются на физиологическом субстрате и на инстинктивных паттернах поведения. Тот факт, что все нормальные дети обладают этим субстратом и этими инстинктами, не делает их менее важными для развития.

Пять принципов взаимодействия природы и воспитания по Раттеру. В то же время недостаточно просто сказать, что все развитие — продукт взаимодействия между биологическими факторами и факторами воспитания. Нам необходимо дать гораздо более ясное объяснение механизмов этого взаимодействия. Майкл Раттер и его коллеги (Rutter et al., 1997) предложили недавно набор из пяти принципов, определяющих взаимодействие между природой и воспитанием. Эти принципы выходят за пределы модели Эслина и обеспечивают полезный итоговый анализ.

1. **Индивидуумы различаются степенью отзывчивости на внешние воздействия.** Некоторые младенцы/дети/взрослые очень чувствительны к стрессу или к незнакомым ситуациям; другие же люди менее чувствительны. Такие вариации реагирования могут быть обусловлены базовыми врожденными различиями в темпераменте или являться продуктами кумулятивных переживаний. Например, ребенок, подверженный сильному стрессу на протяжении многих месяцев или лет, может стать более чувствительным. Точно так же и взрослые, которые перенесли серьезный стресс, с большей вероятностью могут заболеть будучи инфицированными (Cohen et al., 1991).
2. **Взаимодействие между индивидуумами и окружающей средой является двусторонним.** Нельзя рассматривать этот процесс как улицу с односторонним движением. Взаимодействия идут сразу по двум направлениям. Вот один пример анализа, проведенного Раттером: те матери, которые переживают сильный стресс, чаще становятся депрессивными, но, став депрессивными, эти женщины в дальнейшем склонны переживать еще сильнее стрессогенные события жизни. Таким образом, актуальны оба направления воздействий: стресс ведет к более сильной депрессии, а депрессия ведет к более сильному стрессу (Pianta & Egeland, 1994b). Другой пример: те дети, чье врожденное нарушение способности к обучению мешает им научиться хорошо читать, естественно, будут реже читать. Меньшее количество чтения, в свою очередь, означает, что у таких детей будет меньше возможностей овладеть навыками чтения. Это «возвратно-поступательное» движение подтал-

кивает ребенка (или взрослого) все дальше и дальше по своеобразному пути развития.

3. **Взаимодействие между индивидуумами и окружающей их средой необходимо рассматривать в экологическом контексте.** Хотя наше исследование почти всегда трактует внешние события (например, развод) так, как будто они однородные, они не обладают этим качеством. Событие как таковое будет сильно варьировать, так как оно является функцией культуры, бедности, семейной структуры и целого сонма других переменных.
4. **Люди скорее обрабатывают свои переживания, чем являются простыми реципиентами поступающих извне сигналов.** На протяжении всей книги я повторяла это утверждение и еще раз хочу к нему вернуться. Дети активно стараются понять свой опыт. Они создают теории или модели для объяснения этого опыта. Мы можем рассматривать внутренние модели привязанности, Я-концепцию, гендерную принадлежность, взаимодействия с окружающими как примеры этого принципа, но сам принцип представляет собой феномен еще более высокого порядка. Как я уже говорила в главе 1, именно значение, которое каждый ребенок приписывает переживанию, а не само переживание, вызывает те или иные последствия. Таким образом, одно и то же переживание может иметь самые разные последствия, зависящие от того, как ребенок (или взрослый) обрабатывает соответствующую информацию или интерпретирует событие.
5. **Люди воздействуют на свое окружение, формируя его и делая выбор в пользу той или иной обстановки.** Окружение, в котором находится ребенок или взрослый, не является случайным фактором, независимым от поведения самого человека. Каждый из нас выбирает, что ему делать, и определяет социальные ниши как внутри семьи, так и в пределах других социальных групп.

Континуум факторов внешней среды. Шестым пунктом, не включенным в список Раттера, является тот факт, что форма и сила взаимодействия между природными и социальными факторами могут в значительной степени варьировать как функция рассматриваемого аспекта развития. Знание этого может помочь осмыслению различных граней, располагающихся вдоль континуума; на одном конце которого

Тот факт, что практически все младенцы обладают определенными возможностями дотягиваться до объектов и изучать их, не означает, что такой опыт является несущественным в процессе появления перцептивных и моторных навыков ребенка. Большинство (если не все) из так называемых последовательностей созревания требуют специфических типов внешних сигналов для того, чтобы так или иначе стать реальностью



Вопрос для размышления

Постарайтесь составить список всех способов, с помощью которых вы выбираете свое окружение. Подумайте о своих дружеских отношениях, увлечениях, о выборе основного дела жизни или профессии. Какие факторы влияют на ваш выбор? Насколько другой могла бы стать ваша жизнь, если бы вы обдуманно делали свой выбор?

находятся в наибольшей степени генетически обусловленные, а на другой — в наибольшей степени внешне детерминированные особенности развития.

Физическое развитие определяет один полюс этого континуума, так как подвержено очень сильному воздействию внутренних факторов. При условии «достаточно хорошего» окружения паттерны созревания обладают чрезвычайной силой и неизменностью, особенно в младенчестве и подростковом возрасте. Следующим в ряду, возможно, стоит речевое развитие (хотя некоторые исследователи оспоряют это утверждение,

принимая во внимание вероятную зависимость развития речи от предыдущего когнитивного развития). Речь, судя по всему, появляется при условии лишь минимальной внешней поддержки, хотя здесь также необходимо «минимально хорошее окружение». По крайней мере ребенок должен слышать устную речь (или видеть соответствующие обозначения). Однако специфические черты внешней среды в данном случае значат несколько больше, чем в случае физического развития. Например, те родители, которые отзывчиво реагируют на вокализации своих детей, могут ускорить этот процесс.

Когнитивное развитие находится где-то в середине континуума. Очевидно, что внутренние силы оказывают на него мощное влияние. Позвольте мне снова процитировать Джона Флавелла:

Существует некий толчок, запускающий детское когнитивное развитие, который нельзя свести к тем или иным внешним влияниям (Flavell, 1985, p. 283).

Мы еще не знаем, является ли впечатляющая систематичность результатов когнитивного развития производной врожденных процессов, таких как ассимиляция и аккомодация; можно ли говорить о физиологических изменениях, подобных формированию и упрощению синапсов, как о критических факторах; существует ли определенная комбинация детерминантов, однако несомненно, что человеческий организм следует проторенным путем. В то же время мы знаем, что специфические качества окружающей среды оказывают влияние и на познавательные способности, и на когнитивную структуру. Если дети обеспечены разнообразными и адекватными возрасту игрушками, если поощряется их стремление исследовать и добиваться успеха, если их родители отзывчивы к детским инициативам, то такие дети демонстрируют более быстрое когнитивное развитие и в конечном счете более высокие результаты тестов интеллекта.

Социальное и эмоциональное развитие находится на другом полюсе континуума, означаящем наибольшее влияние внешних факторов, хотя даже здесь, несомненно, генетические факторы играют определенную роль. Некоторые аспекты темперамента, как мы знаем, представляют собой не что иное, как производные наследственности, а поведение привязанности может быть инстинктивным. Естественно, эти врожденные факторы влияют на опыт первых встреч с другими людьми. В этой области, однако, соотношение природных/социальных факторов склоняется в пользу последних. В частности, безопасность детской привязанности и

качество детских взаимоотношений за пределами семьи, судя по всему, очень сильно зависят от особенностей внутрисемейных отношений.

Имеет ли значение возраст ребенка?

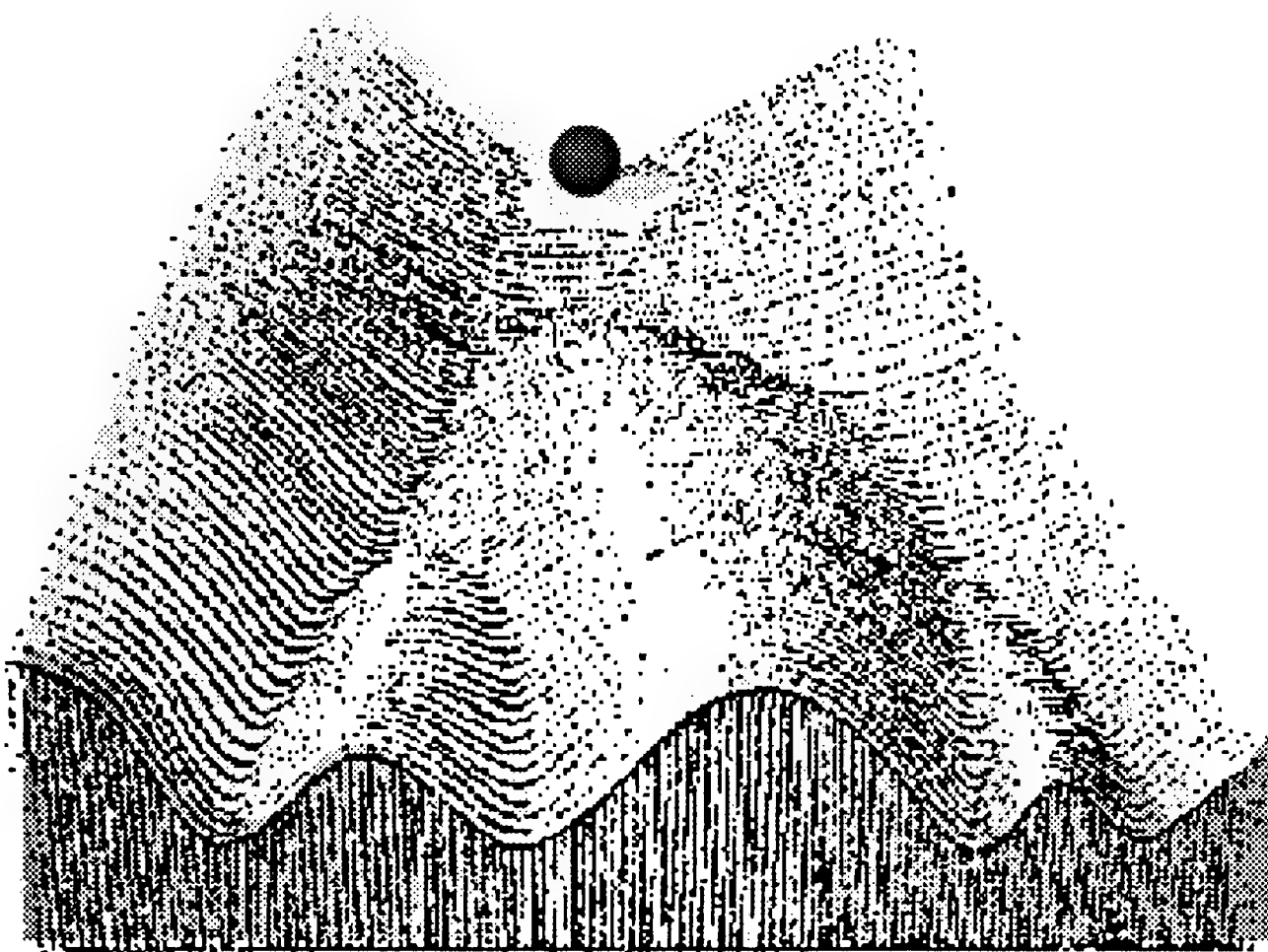
Наконец, нам нужно помнить, что влияние любого опыта во многом зависит от того, в какой *период развития* он был приобретен. Этот вопрос был изучен с разных точек зрения.

Ранние переживания как первостепенный по значению фактор. Наиболее распространенный вариант данного вопроса звучит так: являются ли первые годы жизни критическим или сенситивным периодом для формирования многих траекторий детского развития? Кларк предложил задуматься над следующим (Clarke & Clarke, 1976): когда мы строим дом, то обуславливает ли форма фундамента (частично или полностью) форму завершенного строения? Может ли быть так, что на фундамент ставят множество заключительных конструкций? Являются ли какие-либо изъяны или недостатки фундамента построенного дома постоянными факторами, или же существует возможность их коррекции?

Каждая из сторон выдвигает свои аргументы. Некоторые психологи, такие как Сандра Скарр, указывают на тот факт, что практически все дети успешно проходят сенсомоторный период и даже умственно отсталые дети (в случае легких и умеренных степеней) овладевают некоторыми формами умственных операций, называемых Пиаже конкретными. Для описания таких паттернов развития широко используется термин *канализирование*. Данное понятие заимствовано у эмбриолога по фамилии Уоддингтон (Waddington, 1957). Он предложил метафору развития, рассматривая его как шарик, катящийся вниз по желобу, находящемуся на склоне горы (рис. 16.5). Там, где желобок узкий и глубокий, развитие считается высоко канализированным. Шарик будет катиться вниз без особых отклонений от заданного пути. И наоборот, другие аспекты развития могут быть лучшим образом охарактеризованы с помощью изображения шарика, катящегося по гораздо более широкому

Рис. 16.5. Иллюстрация концепции канализирования, сделанная Уоддингтоном. Узкий и глубокий желобок означает сильное канализирование. Если развитие младенца является высоко канализированным процессом, то это означает, что практически любая внешняя среда будет поддерживать или подкреплять данный процесс.

(Источник: «Catastrophic theory of evolution» by C. H. Waddington. In the Annals of the New York Science 231, p. 32–42 (1974))



желобку, имеющему много ответвлений. Соответственно Скарр и другие утверждают, что в первые годы жизни развитие представляет собой высоко канализированный процесс, характеризующийся саморегуляцией. В случае отклонения от заданного пути развитие ребенка быстро возвращается к прежней траектории и движению по проторенной дороге. Такое саморегулирование иллюстрируется, например, тем, что многие младенцы с низким весом или с другими врожденными проблемами тем не менее догоняют своих нормальных от рождения сверстников в областях физического и когнитивного развития к возрасту 2–3 лет.

Майкл Льюис в своей недавней книге «Изменение судьбы» (Lewis, 1997) решительно восстает против гипотезы доминирования раннего опыта:

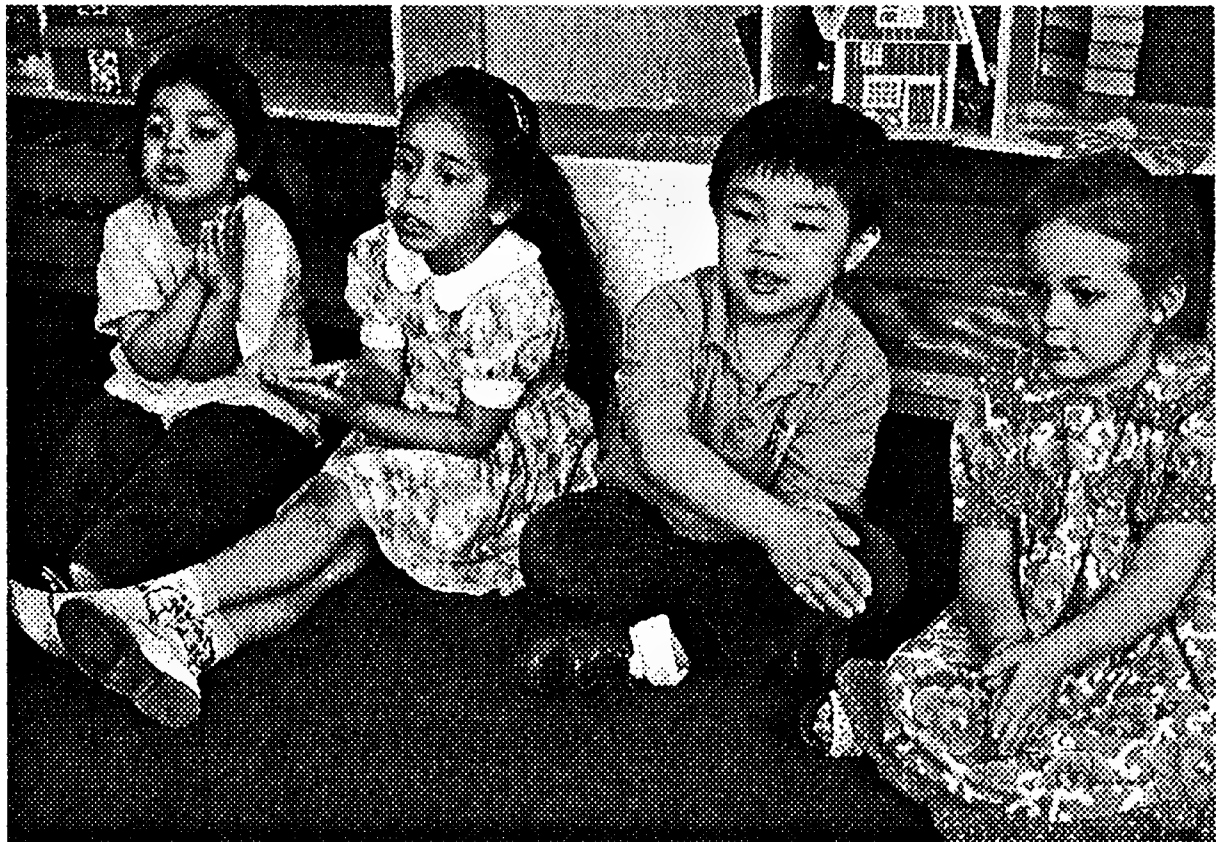
Я хочу возразить сторонникам идеи о том, что развитие является последовательностью небольших продвижений вперед, осуществляющихся постепенно, но обладающих кумулятивным эффектом, что оно характеризуется четкой направленностью, представляет собой каузальный процесс (ранние события связаны с последующими) и соответственно доступно прогнозированию. Вместо этого я предпочитаю защищать идею о том, что развитие базируется на прагматических нуждах настоящего времени, что контекстуальный поток нашей жизни обуславливает наше развитие через нашу адаптацию к течению (р. 15–16).

Льюис опирается на утверждение о том, что случайные встречи, перемены, радости и стрессы меняют каждого из нас, а значит, в каждый момент времени мы переделываем себя, поэтому рассматривать развитие как кумулятивный процесс, в ходе которого ранние шаги задают траекторию всем последующим, значит просто-напросто совершать ошибку. По моему мнению, Льюис занял радикальную позицию, однако, несомненно, поднял некоторые важные и заставляющие задуматься вопросы.

Другой точки зрения придерживается целая группа психологов, многие из которых так или иначе связаны с психоаналитическим мышлением. Эти психологи, рассматривающие младенчество и раннее детство как особенно важные для развития периоды (например, Sroufe, 1983), отмечают, что некоторые пренатальные влияния остаются актуальными всю жизнь и что последствия раннего нарушения когнитивного развития, плохого питания или жестокого обращения также могут быть долгосрочными. Кроме того, у нас есть большое количество доказательств, указывающих на то, что характеристики ранних психических адаптационных процессов, таких как качество привязанности или степень детской склонности к агрессивному поведению, имеют тенденцию к сохранению во времени и к обуславливанию дальнейшего опыта ребенка (по принципу аккумуляции).

Лично я думаю, что обе точки зрения обоснованны: хотя ранние годы жизни представляют собой сенситивный период для некоторых областей развития, развитие в это время в значительной степени канализировано. Как же разрешить этот очевидный парадокс? Я вижу два возможных способа. Во-первых, мы могли бы рассматривать канализирование не просто как производную могущественного генетического программирования, но как результат данного программирования, возможный в достаточно *благоприятной внешней среде*. При таком подходе к вопросу исчезает предмет спора (Turheimer & Gottesman, 1991). Только если конкретное окружение ребенка не достаточно хорошее, мы наблюдаем так называемый эффект

Если младенчество — критический период для развития некоторых аспектов личности, то характеры этих дошкольников уже вполне сформированы. Так это или нет, остается одним из наиболее важных теоретических и практических вопросов психологии развития



окружающей среды (например, в случае воспитания ребенка в особенно бедном детском доме или при регулярном физическом насилии над ребенком). В таких ситуациях эффекты окружающей среды могут быть весьма негативными и долговременными. Чем раньше начинается отклонение подобного рода, тем более значительными, судя по всему, становятся его последствия. Если соотношение канализирования и критических периодов рассматривать с этой точки зрения, то можно сказать, что отклонения в период младенчества реже играют роль в паттерне детского развития, чем гораздо меньшие отклонения в раннем детстве и дошкольном возрасте. Однако если отклонения в период младенчества оказываются достаточно сильными для того, чтобы отклонить ребенка от нормального паттерна развития (как это происходит в случае жестокого обращения или недостаточного питания), то эффект оказывается более сильным, чем в любом другом возрасте.

Роберт Кайрнс (Cairns, 1991) предлагает второй вариант разрешения парадокса, указывая на то, что в любом периоде одни аспекты развития могут быть высоко канализированными, в то время как другие — жестко зависеть от вариаций окружающей среды. В младенчестве, например, физическое, перцептивное и, не исключено, лингвистическое развитие может быть строго канализированным, однако развитие внутренних рабочих моделей привязанности очевидным образом зависит от специфического опыта внутрисемейных взаимодействий ребенка. В самом деле, я согласна с идеей о том, что все внутренние модели (привязанности, половой идентичности, Я-концепции и взаимоотношений со сверстниками), скорее всего, подвержены более сильному влиянию именно первичных, а не последующих переживаний. Это происходит просто потому, что, однажды сформировавшись, модель воздействуют на весь последующий опыт и отфильтровывает его.

Особенно красивый пример такого типа раннего эффекта предоставлен Шрауфом, изучавшим долговременные последствия степени безопасности привязанности. Шрауф и его коллеги (Sraufe et al., 1990) сравнили две группы детей, учащихся в начальной школе. Дети из одной группы в младенчестве сформировали безопасные привязанности, но по различным причинам в дошкольном детстве плохо адаптировались к окружающим условиям. Дети из второй группы отличались плохой

Вопрос для размышления

Убедило ли вас какое-либо из предложенных разрешений парадокса? Если нет, то почему?

адаптацией в течение обоих возрастных периодов. Оценивая и тех и других детей (в период младшего школьного возраста), Шрауф обнаружил, что те дети, которые в младенческом возрасте были лучше приспособлены, лучше адаптировались и к школьным условиям. Учась в школе, они обладали более хорошим эмо-

циональным здоровьем и лучше ладили со сверстниками, нежели те дети, которые в младенчестве характеризовались плохой адаптацией, даже несмотря на то, что дети из обеих групп в дошкольные годы отличались плохой приспособленностью. Младенческий опыт не обладает абсолютным формирующим значением; актуальные обстоятельства жизни ребенка также оказывают серьезное воздействие. Но по крайней мере в данной области ранний опыт оставляет длительный след.

Психологические задачи, характерные для разных возрастных периодов. Другим способом рассуждения о сроках актуализации различных процессов является идентификация психологических задач, свойственных различным возрастам. Теория Эриксона, например, акцентирует внимание на сериях психологических дилемм. Любой опыт, влияющий на способ разрешения ребенком специфической задачи, будет структурообразующим именно в определенный период; до или после этого момента тот же самый опыт может иметь гораздо меньший эффект. Алан Шрауф и Майкл Раттер (Sraufe & Rutter, 1984) предложили расширенный список возрастных задач (табл. 16.1). С их точки зрения, ребенок концентрируется на различных аспектах развития в различные возрастные периоды. Таким образом, в те-

Таблица 16.1

Задачи или проблемы каждого из нескольких периодов развития

Возраст (лет)	Задачи и проблемы
0–1	Биологическая регуляция; гармоничные взаимоотношения; формирование привязанности
1–2,5	Исследование, экспериментирование, овладение миром объектов (родители как основа безопасности); индивидуализация и автономия; реагирование на внешний контроль над импульсами
3–5	Гибкий самоконтроль; уверенность в себе; инициатива; идентификация и представление о половой принадлежности; установление эффективных контактов со сверстниками (эмпатия).
6–12	Социальное понимание (равенство, справедливость); понимание постоянства гендерной принадлежности; дружба с представителями того же пола; чувство трудолюбия (компетентности); школьная адаптация
13 +	Формальные операции (гибкое принятие роли; «условное мышление»); верность в дружбе (с представителем того же пола); начало гетеросексуальных отношений; эмансипация; идентичность

(Источник: Table 1, p. 22, «The domain of developmental psychopathology» by L. A. Sraufe & M. Rutter), *Child development*, 55 (1984), 17–19)

чение периода с 1 до 2,5 лет, когда ребенок сконцентрирован на овладении миром объектов, качество и разнообразие предметов, к которым ребенок имеет доступ, могут сыграть особо важную роль.

Я не склонна считать, что для всякого аспекта развития какой-либо специфический возраст является «критическим». Зато я думаю, что для любого аспекта развития определенные возрастные периоды являются ведущими и в течение этого времени устанавливаются паттерны, которые затем влияют на последующий опыт. Как говорит Алан Шрауф: «Развитие иерархично. Это не школьная доска, информация на которой стирается и вновь записывается. Даже когда дети изменяются довольно заметным образом, тени ранних вариантов приспособления следуют за ними» (Sraufe, 1983, p. 73–74).

Какова природа возрастных изменений?

Моя точка зрения, несомненно, была очевидной на протяжении всей книги, так что вы можете предсказать мое заключение, согласно которому возрастные изменения являются скорее качественными, нежели количественными. Конечно, с годами развивающийся ребенок расширяет свой словарный запас, получает больше информации о стратегиях принятия решений. Но старшие дети используют эти возможности другими, нежели младшие, способами. Кроме того, упомянутые выше качественные изменения происходят в той или иной последовательности. Такие последовательности очевидны в областях физического и когнитивного, социального и морального развития.

Стадии. До сих пор, однако, остается открытым вопрос об уместности рассуждений о стадиях. Некоторые иерархически организованные стадии были, конечно, идентифицированы (наиболее явный пример — стадии развития моральных суждений по Колбергу). Кроме того, мы, конечно, можем найти примеры очевидно стадияльных изменений в различных областях развития, таких как изменения, происходящие примерно с 18 до 24 месяцев, когда ребенок, как мы знаем, обнаруживает способность объединять символы, способность, четко проявляющуюся в составлении предложений из двух слов, мышлении и многошаговой игре с другими детьми. Кроме того, стадияльное изменение, безусловно, происходит между 3 и 4 годами, здесь центральным новообразованием является теория образа мысли. Значительная часть исследований, однако, не подкрепляет гипотезу о всеобъемлющих изменениях в структуре. Более распространено такое явление: каждое новое умение, каждый новый инсайт сначала относится к довольно узкой области и только затем находит более широкое распространение. Действительно, одним из признаков, отличающих одаренного ребенка (или ребенка с высоким *IQ*) от ребенка с низким *IQ* (или умственно отсталого ребенка), является быстрота и широта применения нового представления или стратегии при новых обстоятельствах.

Несмотря на отсутствие стадияльности большинства возрастных изменений, остается верным следующее утверждение: сравнивая паттерны взаимоотношений, мышления, решения проблем двух детей, значительно различающихся по возрасту (например, 5 и 11 лет), мы увидим, что эти паттерны различаются практически

во всех отношениях. Таким образом, в последовательностях развития, несомненно, существует некоторый порядок, а между ними — определенные связи, однако, вероятно, нельзя говорить об основных стадиях, похожих на предложенные Пиаже.

Целостность линий развития. Среди всех этих метаморфоз, всех этих последовательных рядов, всех новых форм взаимоотношений и мышления мы наблюдаем также целостность. Каждый ребенок движется вперед на основе некоего ядра личности. Гипотеза темперамента, безусловно, подразумевает такое ядро, как и концепция внутренней рабочей модели. Алан Шрауф вновь предлагает элегантный способ рассуждения об этом центральном ядре. Неразрывность в развитии, говорит он, «принимает форму согласованности трансформаций» (Sraufe, 1983, p. 51). Таким образом, специфическое поведение ребенка, наблюдаемое нами, может измениться, «прилипчивый» двухлетний малыш в девять лет может вести себя по-другому, однако ядерная модель привязанности или темперамент, т. е. причина «прилипчивости», по крайней мере частично, останется актуальной, манифестируя себя новыми способами. Например, становится все более очевидным, что неумение приспосабливаться часто остается сохраняющимся во времени фактором. Мы видим это в случаях постоянства высокого уровня агрессивности или гневливости поведения и устойчивости неадаптивных социальных взаимоотношений, протекающих из небезопасных привязанностей. Перед нами как психологами стоит задача осознать как согласованность и постоянство, так и основные паттерны развития или трансформации.

Индивидуальные различия

Сама постановка вопроса об аспектах индивидуальной целостности уже говорит о том, что развитие — феномен в той же мере индивидуальный, сколь и коллективный. Практически в каждой главе я говорила об индивидуальных различиях, вследствие чего вы знаете о том, что как врожденные различия, так и привносимые или внешне обусловленные вариации присутствуют в каждом аспекте детского развития. Все это уже хорошо известно и не требует повторения, но я хочу постараться связать воедино многие из нитей, которые плела в этой книге, и потому возвращаюсь к неоднократно упомянутым мною категориям индивидуальных различий: уязвимости и устойчивости. По моему мнению, полезно дать этим понятиям отчасти необычное определение, основанное на представлении о диапазонах вариантов внешней среды, являющихся достаточно благоприятными для оптимального развития. Согласно такому определению, уязвимый младенец — это младенец, для которого существует узкий диапазон потенциально благоприятных вариантов среды. Только наиболее стимулирующее, наиболее отзывчивое и наиболее адаптивное окружение будет поддерживать развитие такого ребенка. Если же условия не столь благоприятны, то многократно возрастает вероятность плохих результатов развития. И наоборот, устойчивый ребенок отличается тем, что любой из многочисленных вариантов окружения будет способствовать его оптимальному развитию. Отсюда следует, что развитие устойчивого ребенка в большей степени канализировано (а развитие уязвимого ребенка — в меньшей).

Некоторые виды уязвимости (такие, как генетические аномалии, пренатальные травмы, стрессы, преждевременные роды или плохое питание) являются врожденными. Любой ребенок, страдающий от этих проблем, будет успешно развиваться только в очень благоприятном окружении. На протяжении всей этой книги вы неоднократно встречались со следующими моделями.

- Недоношенные младенцы, воспитываемые в семьях среднего класса, обычно обладают нормальным *IQ*, однако если их развитие происходит в семьях с низким уровнем дохода, не обеспечивающих достаточной стимуляции, то возникает серьезная угроза умственной отсталости.
- Младенцы, получавшие плохое питание в утробе матери или отягощенные другими проблемами, приобретенными в пренатальный период или в процессе родов, развиваются более или менее нормально при условии посещения специализированных дошкольных учреждений, где осуществляется соответствующая стимуляция. Однако если такой младенец воспитывается в домашних условиях плохо образованной матерью, то его *IQ* существенно ниже нормального (Breimayer & Ramey, 1986; Zeskind & Ramey, 1981).
- Дети, с рождения инфицированные цитомегаловирусом, гораздо чаще сталкиваются с учебными проблемами в школе, если воспитываются в семьях с низким уровнем дохода (в отличие от детей, растущих в семьях среднего класса) (Hanshaw et al., 1976).

До сих пор все было довольно просто. Но позвольте мне совершить еще один, в большей степени спекулятивный теоретический шаг: я думаю, что в обсуждаемом нами контексте выраженность «уязвимости» не остается фактором, постоянным на протяжении всей жизни ребенка. Как рабочую гипотезу я предлагаю следующее более общее предположение: каждый раз, когда окружение ребенка выпадает из диапазона достаточно хорошего *именно для этого ребенка* (т. е. каждый раз, когда нарушается соответствие между ними), он становится уязвимее, в то время как на каждом отрезке времени, характеризующемся удовлетворением потребностей ребенка, детская устойчивость возрастает. Например, я бы могла предсказать, что ребенок с трудным темпераментом, живущий, однако, в семейной обстановке, достаточной хорошей для стимулирования безопасной привязанности, станет в большей степени устойчивым, способным к овладению новым набором задач, в то время как ребенок с легким темпераментом, сформировавший тем не менее небезопасную привязанность, станет более уязвимым к будущим стрессам и к неблагоприятной окружающей среде.

Кроме того, качества внешней среды, критические для оптимального развития ребенка, несомненно, изменяются по мере его взросления. Отзывчивые и сердечные взаимоотношения с родителями, судя по всему, особенно важны в период с 6 до 18 месяцев; богатство когнитивной стимуляции — с 1 до 4 лет; возможности для применения социальных умений в контактах со сверстниками могут быть особенно важны в более позднем возрасте. Таким образом, вследствие того что каждый возраст предлагает ребенку новые задачи, меняются и параметры оптимального окружения. Помимо всего прочего, это означает, что одна и та же семейная обстановка

Вопрос для размышления

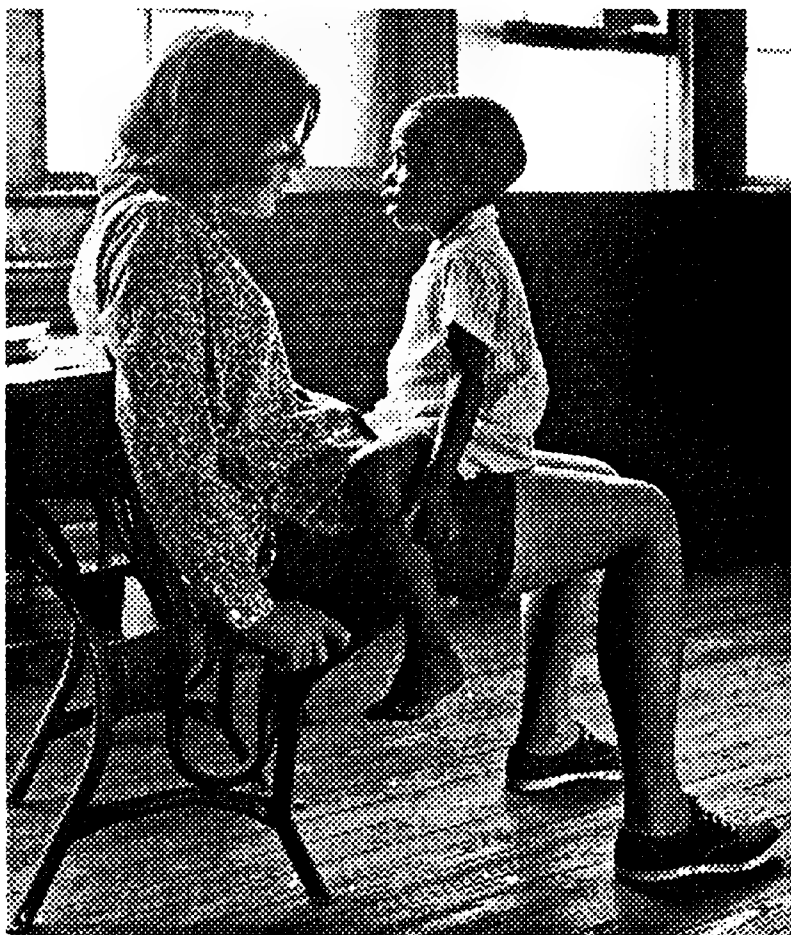
Я полагаю, что устойчивость и уязвимость в некотором смысле напоминают банковский счет. Уязвимые дети начинают жизненный путь с небольшой суммой на этом счету, в то время как устойчивые дети обладают значительным стартовым капиталом. Затем опыт что-то добавляет к данному счету или отнимает от него. Уместно ли, по вашему мнению, это сравнение? Можете ли вы каким-либо образом его дополнить?

может быть очень хорошей для ребенка одного возраста и не столь хорошей для ребенка другого возраста.

В целом, данная модель ведет к заключению о том, что даже наиболее «уязвимый» ребенок может продемонстрировать улучшения, если заметно улучшается его окружение. Так как некоторые врожденно уязвимые дети не находятся в достаточно хорошей обстановке, их уязвимость будет возрастать. По этой причине ранние проблемы нередко будут сохраняться во времени. И, несмотря на это, улучшение остается возможным, даже очень возможным. Большинство детей умудряются выжить и полноценно развиваться, несмотря на стрессы и слабые места. Говоря словами Эмми Вернер: «Мы не можем не поражаться устойчивости большинства детей и подростков и их потенциалом к позитивным изменениям и личностному росту» (Werner, 1986, p. 5).

Заключение: радость развития

Я хочу завершить как эту главу, так и всю книгу на столь же оптимистической ноте, указав на то, что среди всех «кризисов», «переходных периодов» и «уязвимостей» развитие обладает особым *качеством радости*. Когда ребенок овладевает новым умением, он испытывает не просто удовлетворение, но восторг и неоднократно применяет это новое умение, откровеннейшим образом получая большую порцию радости. Пятилетний малыш, которого я когда-то знала, научился рисовать звезды и рисовал их на всех попадавшихся ему на глаза предметах, включая обои, стены, одежду и салфетки. Десятилетний ребенок, научившийся делать «колесо», будет постоянно повторять этот кульбит и радостно демонстрировать свой только что открытый талант всякому, кто захочет посмотреть.



Я использовала эту фотографию в конце каждого издания данной книги, ибо запечатленное фотографом в высшей степени красноречиво говорит мне о сущности радости и природе открытия, явлений, занимающих столь важное место в процессе развития

Такое же ощущение радости вполне может стать частью семейного развития. Встреча лицом к лицу с одной из периодических (и неизбежных) перемен в семейной жизни и успешное прохождение через это изменение могут стать источником массы радостных чувств. Наблюдение за прогрессом своего ребенка, переживание любви к нему, получение удовольствия от совместных прогулок или разговоров являются глубоко приятными аспектами воспитания детей. Когда родители плачут на выпускном балу или свадьбе сына или дочери, это не простые сантименты. Это — выражение чувства любви, гордости и изумления перед тем, что вы прошли такой долгий путь.

Резюме

1. Детское развитие может рассматриваться как серии сменяющих друг друга периодов перехода и консолидации. Переходные периоды характеризуются либо отдельными и значительными изменениями, либо большим количеством менее существенных изменений.
2. Для того чтобы понять суть развития, мы должны понять целостную систему, а не только ее отдельные части. Изменение любой части системы влияет на все остальные ее аспекты.
3. Судя по всему, в пределах младенчества находятся по крайней мере два переходных периода, первый из которых начинается примерно в 2 месяца, а другой приблизительно в восемь.
4. Как выясняется, в основе изменений, происходящих в младенческом возрасте, лежат четыре ключевых процесса: физическое созревание, включая изменения в нервной системе; исследование окружающей среды, производимое самим ребенком; процесс формирования привязанности и, возможно, в наиболее общем виде — появление ранних форм внутренних рабочих моделей.
5. Изменения, происходящие примерно в 18 месяцев, сопровождаются примечательным появлением символической деятельности, проявляющейся в речи, мышлении и игре. Общая способность сочетать слова и действия также появляется примерно в это время, на этой основе спустя несколько лет ребенок разрабатывает более сложную теорию образа мыслей (*theory of mind*).
6. Эти когнитивные достижения соединяются с новоприобретенными и очень важными моторными умениями, которые позволяют ребенку достичь значительно большей самостоятельности, что, в свою очередь, стимулирует дальнейшее когнитивное развитие.
7. В дошкольном возрасте ребенок в основном переходит от зависимых действий к независимому поведению и существенно улучшает контроль над импульсами.
8. Переходный период, начинающийся примерно в 5–7 лет, отмечен появлением еще более значительных когнитивных умений, началом обучения в школе и появлением глобального чувства собственной ценности.

9. Взаимоотношения со сверстниками играют главную роль в овладении ребенком социальными умениями и в развитии тонкого социального познания. Эти взаимоотношения в значительной степени обусловлены половой сегрегацией.
10. Происходящие в подростковом возрасте изменения запускаются прежде всего физическими изменениями, обусловленными пубертатным периодом, однако сопровождаются продолжающимися когнитивными изменениями, важными изменениями паттернов взаимоотношений со сверстниками, усилением семейной дезинтеграции и увеличением числа депрессивных состояний.
11. Переход на уровень формальных операций, происходящий в подростковом возрасте, может служить одним из факторов интенсификации самоизучения; пубертатные изменения могут оказывать как прямые, так и косвенные воздействия на другие линии развития в течение данного периода.
12. Все аспекты развития являются продуктами определенных комбинаций внутренних и внешних факторов или взаимодействий между ними.
13. Для описания сложности этого взаимодействия могут быть использованы пять принципов: (а) индивидуумы различаются степенью отзывчивости на внешние воздействия; (б) существует двустороннее взаимодействие между индивидуумом и его окружением; (в) это взаимодействие происходит в пределах различных экологических ниш; (г) люди скорее *обрабатывают* свой опыт, чем являются пассивными реципиентами внешних сигналов; и (д) люди воздействуют на внешнюю среду, выбирая свое окружение и видоизменяя его.
14. Различные аспекты развития могут быть расположены вдоль континуума, на одном полюсе которого находятся области, в большей степени подверженные внутренним влияниям, а на другом — внешним воздействиям. Порядок расположения этих областей развития (по уменьшению значимости внутренних факторов) таков: физическое развитие, речь, познание, социальное/личностное развитие.
15. Парадоксальный факт: в первые годы жизни развитие, судя по всему, является как высоко канализированным, так (в случае крайних вариантов окружающей среды) и высоко сенситивным к отклонениям внешней среды.
16. Кроме того, ранние годы жизни могут быть особенно важными для всех детей, ибо в этот период формируются внутренние рабочие модели.
17. Каждый возрастной период может также рассматриваться как время решения набора специфически важных именно в этот момент задач; опыт, особенно значимый для успешного выполнения данных задач, будет соответственно определяющим для этого возраста.
18. Развитие, судя по очевидным фактам, состоит из большого количества широко распространенных (если не универсальных) последовательностей. Однако в меньшей степени понятно, существуют ли основные, структурно различные стадии развития.

19. Оценка уязвимости/устойчивости является одним из способов рассмотрения индивидуальных различий. Оценка может быть проведена исходя из характеристики окружения, достаточно хорошего для обеспечения оптимального развития конкретного ребенка. Широкий диапазон подразумевает устойчивость. Узкий диапазон означает уязвимость.
20. Уязвимость может усиливаться или уменьшаться с течением времени в зависимости от адекватности или неадекватности окружения ребенка на каждом из этапов развития. Таким образом, дети могут восстановиться даже при очень плохих изначальных условиях.
21. Как для ребенка, так и для родителя развитие — это и радость, и нелегкий труд.

Глоссарий

WISC-III — последняя редакция детского варианта шкалы интеллекта Векслера (для детей от 6 лет до 16 лет 11 месяцев), широко известный тест интеллекта, разработанный в Соединенных Штатах Америки, который включает вербальные и практические (невербальные) субтесты.

Авторитарный стиль воспитания (*authoritarian style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанных Баумринд; характеризуется высоким уровнем контроля и предъявлением к ребенку завышенных требований наряду с недостаточной заботой о нем и невниманием к его нуждам.

Авторитетный стиль воспитания (*authoritative style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанный Баумринд; характеризуется высоким уровнем контроля, зрелостью требований, предъявляемых к ребенку и высоким качеством общения.

Агрессивное отношение (*relational aggression*) — форма агрессии, целью которой является нарушение равноправия общения или нанесение удара по самооценке другого человека путем подвергания его остракизму, распространения жестоких сплетен или открытого выражения презрения.

Агрессия (*aggression*) — поведение, целью которого является нанесение вреда или ущерба другому человеку или объекту.

Администрирующие процессы (*executive processes*) — набор информационных процессов, включающих организацию и планирование стратегий. Сходны по значению с метапознанием.

Аккомодация (*accomodation*) — часть адаптационного процесса, содержанием которой, согласно Ж. Пиаже, является модификация схем поведения в результате приобретения нового опыта или создание новых схем в том случае, если прежние более не соответствуют ситуации.

Аксон (*axon*) — длинный отросток нейрона, окончания волокон аксона служат проводниками синаптической связи с дендритами других нейронов.

Алкогольный синдром плода (*fetal alcohol syndrom, FAS*) — физические и психические отклонения, включающие психические нарушения и незначительные физические аномалии, отмечаются чаще всего у детей, чьи матери имеют пристрастие к алкоголю.

Альтруизм (*altruism*) — способность делиться с другим человеком своими вещами, временем или какими-либо предметами без очевидной личной выгоды.

Альфа-фетопротеиновый тест (*alfa-fetoprotein test*) — пренатальный диагностический тест, предназначенный для выявления возможных дефектов нервной трубки. Может также использоваться в комбинации с другими тестами для диагностики синдрома Дауна и других хромосомных аномалий.

Амнион (*amnion*) — мешок, заполненный жидкостью, в котором эмбрион и плод находится во время пренатального периода.

Амниоцентез (пункция плодного пузыря) (*amniocentesis*) — медицинский тест для выявления генетических отклонений у эмбриона/плода, который проводится на 15–18-й неделе беременности.

Аналитический интеллект (*analytical intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга; включает в себя способность к аналитическому мышлению, запоминанию фактов, структурированию информации. Выявляется обычно тестами интеллекта.

Андрогинность (*androgynous*) — один из четырех полоролевых стереотипов поведения, описанных в работах Бем и других авторов; подразумевает, что в Я-концепции человека и в его поведении в равной степени выражены как маскулинные, так и фемининные характеристики.

Ассимиляция (*assimilation*) — часть адаптационного процесса, содержанием которой, согласно Ж. Пиаже, является усвоение нового опыта или информации уже существующими схемами поведения. Опыт не просто принимается «как данное», а модифицируется (или интерпретируется) в соответствии с имеющимися схемами.

Асфиксия (*apoxia*) — кислородное голодание, один из возможных факторов риска во время родов. В случае длительного недостатка кислорода возможно повреждение мозга.

Аффективная связь (*affection bond*) — относительно длительная связь, в которой партнер воспринимается как неповторимая, никем незаменимая индивидуальность (Ainsworth, 1989, p. 711).

Безопасная привязанность (*secure attachment*) — внутренняя рабочая модель детско-родительских отношений, при которых ребенок относится к родителю как к безопасной основе и с готовностью принимает от него поддержку и утешение после разлуки с ним, в ситуации испуга и в других стрессовых ситуациях.

Безусловная реакция (*unconditioned response*) — в классическом условном рефлексе произвольная реакция на безусловный стимул. Например, безусловной реакцией является поворот головы ребенком в ответ на прикосновение к его щеке.

Безусловный стимул (*unconditional stimulus*) — в классическом условном рефлексе движение или сигнал, который автоматически запускает безусловную реакцию. Примером безусловного стимула является прикосновение к щеке ребенка, в ответ на что он поворачивает голову.

Билингвистическое образование (*bilingual education*) — система образования в Соединенных Штатах Америки для школьников, не владеющих английским языком. Во время первых 2–3 лет обучения задания по чтению, письму и основным предметам предлагаются на родном языке с постепенным переходом на английский язык в течение нескольких лет.

Бластоциста (*blastocyst*) — название массы клеток приблизительно на 4–10-й день после оплодотворения.

Болезни, передающиеся половым путем (*sexually transmitted diseases*), иначе венерические болезни — категория заболеваний, передающихся через половые контакты, например хламидиоз, генитальный герпес, сифилис, гонорея и ВИЧ-инфекция.

«Большая пятерка» (*Big Five*) — пять первичных измерений личностных особенностей, выявленных в результате исследования; включают экстраверсию, доброжелательность, нейротизм, сознательность и открытость новому опыту/интеллект.

Булимия (*bulimia*) — расстройство пищевого поведения, характеризуется чрезмерным беспокойством по поводу веса тела в сочетании с перееданием и последующим избавлением от пищи при помощи произвольно вызванной рвоты, навязчивого приема слабительных препаратов или истощающих физических упражнений.

Взаимная дружба (*reciprocal friendship*) — такие взаимоотношения, в которых каждый из участников общения называет своего партнера другом; также характеристика дружеских отношений детей школьного возраста, когда дружба воспринимается как отношения, основанные на взаимном доверии.

Включенное обучение (*inclusive education*) — в широком смысле термин используется для описания обучения детей с физическими, психическими и эмоциональными нарушениями в обычных классах. Такие дети наблюдаются соответствующими специалистами.

Внешняя рабочая модель (*internal working model*) — применительно к социальным взаимоотношениям когнитивная структура, для которой ранние транзакции могут служить шаблоном, образцом отношений, например ожидание поддержки или любви, доверие и др.

Внутреннее подкрепление (*intrinsic reinforcements*) — внутренние источники удовольствия, гордости или удовлетворения, которые увеличивают вероятность повторения поведения, которое привело к появлению этих чувств.

Внутренняя модель опыта (*internal model of experience*) — популярная современная теоретическая концепция, подчеркивающая, что каждый ребенок формирует набор ключевых представлений или убеждений о природе взаимоотношений, самом себе и мире. Наиболее общим примером служит построение ребенком «внутренней рабочей модели» привязанности.

Воркование (*motherese*) — см. речь взрослого, обращенная к младенцу.

Вторичные циркулярные реакции (*secondary circular reactions*) — повторяющиеся действия, направленные на внешние объекты, в 3-й подстадии сенсомоторного периода; младенец повторяет какие-то действия для того, чтобы вызвать определенное внешнее изменение, например толкает предмет, чтобы увидеть, как он движется.

Гедонистическое суждение (*hedonistic reasoning*) — вид просоциального морального суждения, описанный Э. Айзенберг; характеризуется тем, что ребенок ориентируется скорее на удовлетворение собственных потребностей, чем на соблюдение моральных принципов. В некоторой степени эквивалент 2-й стадии Колберга.

Ген (*gene*) — сегмент ДНК, содержащий особым образом закодированную информацию; влияет на один или несколько специфических процессов в организме.

Генетика поведения (*behavior genetics*) — влияние генетических факторов на основы индивидуального поведения.

Генетическая передача, сцепленная с полом (*sex-linked transmission*) — паттерн генетической передачи, который наблюдается, когда критический ген несет ту часть X-хромосомы, которая не соответствует генетическому материалу Y-хромосомы. Такие болезни, как гемофилия, имеют в основе этот генетический паттерн.

Генотип (*genotype*) — набор характеристик и потенциальных свойств, заложенных в генах каждого человека. Модифицируется в фенотип под влиянием приобретенного опыта.

Гетерозиготность (*heterozygous*) — термин, описывающий генетический принцип, когда пара генов в любом местоположении несет различные признаки, например гены голубого цвета глаз от одного родителя и коричневого от другого.

Гиперкинетический синдром (*hyperkinetic syndrome*) — используемое в Европе обозначение синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

Гипотетико-дедуктивное мышление (*hypothetico-deductive reasoning*) — термин предложен Ж. Пиаже для описания типа мышления, который является составляющей формально-операционного мышления и включает не только дедуктивную логику, но и, в более широком смысле, способность выдвигать гипотезы и гипотетические предположения.

Глиальные клетки (*glial cells*) — один из двух основных классов клеток, составляющих нервную систему; обеспечивают ее постоянство и организацию, являются «клеем» системы.

Гомозиготность (*homozygous*) — термин, описывающий генетический принцип, когда пара генов в любом местоположении несет один признак.

Гонадотропные гормоны (*gonadotropic hormones*) — два типа гормонов, которые вырабатываются гипофизом — фолликулостимулирующий и лютеиновый гормон; в начале пубертата стимулируют развитие желез в яичках и яичниках, которые затем, в свою очередь, начинают вырабатывать тестостерон или эстрогены.

Гуление (*cooing*) — ранняя фаза доречевого периода, в возрасте от 1 до 4 месяцев, когда младенец повторяет гласные звуки, чаще всего звук «у-у-у».

Двуяйцевые близнецы (*fraternal twins*) — дети от одной беременности, наступившей в результате оплодотворения двух яйцеклеток. Генетически двуяйцевые близнецы ничем не отличаются от любой другой пары детей, являющихся братьями или сестрами.

Дедуктивная логика (*deductive logic*) — рассуждение от общего к частному, от правила к соответствующему примеру или от теории к гипотезе.

Дезоксирибонуклеиновая кислота, ДНК (*deoxyribonucleic acid*) — химическое вещество, из которого состоят гены.

Делинквентность (*delinquency*) — один из подтипов нарушения поведения, при котором осуществляются противоправные поступки.

Дендриты (*dendrites*) — разветвленная часть нейрона, посредством дендритов осуществляется синаптическая связь с другими нервными клетками. Дендриты начинают формироваться в конце 2-го месяца пренатального развития и продолжают формирование в течение первого года жизни.

Депрессия (*depression*) — сниженное настроение, нарушения сна и пищевого поведения, невозможность сосредоточиться. При наличии всех этих симптомов можно говорить о состоянии клинической депрессии.

Детская смертность (*infant mortality*) — смерть ребенка во время родов или на первом году жизни. Количество таких случаев в какой-либо стране или подгруппе называют уровнем детской смертности.

Дефицит умения (*production deficiency*) — термин применяется для описания таких случаев, в которых человек может совершить определенные физические или психические операции, если ему об этом напомнят, но оказывается неспособен «осуществить» операцию спонтанно.

Дизиготные близнецы (*dizigotic twince*) — дети от одной беременности, наступившей в результате оплодотворения двух яйцеклеток. Генетически двуяйцевые близнецы ничем не отличаются от любой другой пары детей, являющихся братьями или сестрами.

Дилатация (расширение) (*dilation*) — ключевой процесс во время 1-й стадии родов, при котором шейка матки раскрывается в достаточной степени для прохождения головки плода по родовым каналам. Полная дилатация — 10 сантиметров.

Диффузная идентичность (*identity diffusion*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Джеймсом Марсиа, при котором не отмечается ни текущей переоценки, ни устойчивого личностного определения.

Доброжелательность (*agreeableness*) — одна из личностных черт «большой пятерки»; состоит из таких характеристик, как доброта, доверие, щедрость и способность к состраданию.

Дооперациональная стадия (*preoperational stage*) — термин, введенный Ж. Пиаже для обозначения 2-й основной стадии когнитивного развития, ограниченной возрастными рамками от 18 месяцев до приблизительно 6 лет; сначала появляется способность использовать символы, а на протяжении всей стадии развиваются логическое мышление и способность к классификации.

Доречевая фаза (*prelinguistic phase*) — период до того времени, когда ребенок произнесет первые слова.

Достижение идентичности (*identity achievement*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа, включает успешное разрешение «кризиса» идентичности и построение новой идентичности.

Достижения (*performance*) — поведение, которое демонстрирует человек не в идеальных или благоприятных, а в естественных условиях. Даже если мы заинтересованы в измерении способностей, все, что возможно измерить, — это достижения.

Зависимая переменная величина (*dependent variable*) — переменная величина в эксперименте, которая может продемонстрировать влияние независимой переменной величины; также называется итоговой переменной величиной.

Зона ближайшего развития (*zone of proximal development*) — в теории Выготского диапазон тех заданий или навыков, которые трудны для ребенка при самостоятельном выполнении, но с которыми он может успешно справиться с помощью руководства или «сопровождения» взрослого или более опытного ребенка.

Ид (*id*) — согласно теории Фрейда, первая примитивная часть личности, хранилище базовой энергии; ид постоянно стремится к непосредственному удовлетворению потребностей.

Идентификация (*identification*) — процесс присвоения («введения в состав») качеств и представлений другого человека, который, согласно Фрейду, является результатом эдипова комплекса в возрасте 3–5 лет. Ребенок старается стать похожим на родителя того же пола.

Идентичные близнецы (*identical twins*) — дети от одной беременности, наступившей в результате оплодотворения одной яйцеклетки. Дети в таком случае являются генетическими клонами друг друга. Синоним — **монозиготные близнецы**.

Имплантация (*implantation*) — процесс, обычно происходящий на 2-й неделе после оплодотворения, во время которого бластоциста прикрепляется к стенке матки.

Индивидуализм (*individualism*) — культурная система представлений и убеждений, противоположная коллективизму, в которой акцент ставится на независимости и самостоятельности индивидуального развития и поведения. Отличительная особенность большинства западных культур.

Индивидуация (*individuation*) — используемое некоторыми теоретиками обозначение процесса психологического, социального и физического отделения от родителей в юношеском возрасте.

Индуктивная логика (*inductive logic*) — мышление от частного к общему, от опыта к обобщенным закономерностям. Характеристика мышления конкретных операций.

Интеллект (*intelligence*) — определяется по-разному различными психологами. Большинство определений включают способность к абстрактному мышлению, способность к обучению через опыт, способность приспосабливаться к изменяющимся условиям.

Интернализованные проблемы (*internalizing problems*) — одна из нескольких основных категорий психопатологии, при которой вектор девиантного поведения направлен внутрь; сопряжена с депрессией и тревогой.

Информационный подход к развитию (*information processing approach*) — данное словосочетание используется по отношению к новому, третьему подходу изучения интеллектуального развития, который фокусируется на возрастных изменениях и индивидуальных различиях основных интеллектуальных функций.

Канализирование (*canalization*) — термин используется для описания степени, в которой развитие на протяжении данного периода следует по некоему определенному, проторонному пути или «каналу», причем отклонение от этого пути возможно только при исключительных обстоятельствах.

Кесарево сечение (*cesarean section*) — извлечение ребенка во время родов из надреза в животе матери.

Классический условный рефлекс (*classical conditioning*) — один из трех основных типов научения. Автоматическая безусловная реакция, например эмоция или движение, вызванная каким-либо сигналом, или условным стимулом (УС), после того как УС был несколько раз предъявлен одновременно с первоначальным безусловным стимулом.

Классовый состав (*class inclusion*) — отношения между классами объектов, когда родовой класс является составной частью видового, как, например, бананы являются частью класса «фрукты», а класс «фрукты» — частью класса «еда».

Клика (*clique*) — согласно Данфи, это группа из 4 или 6 человек с выраженными аффективными связями и высоким уровнем групповой сплоченности и лояльности; последнее время используется исследователями для описания группы, которую человек выбирает на основании своих дружеских симпатий, в отличие от группы, образованной по принципу взаимного уважения.

Клиническая депрессия (*clinical depression*) — сочетание таких симптомов, как сниженное настроение, нарушения сна и аппетита, а также невозможность сосредоточиться, которые наблюдаются в течение 6 месяцев и более.

Когорта (*cohort*) — группа людей приблизительно одного возраста, которые имеют сходные жизненные переживания, например они стали свидетелями каких-либо исторических событий, имеют общие культурные ценности или одинаковые экономические условия проживания.

Колики (*colic*) — приступ непрекращающегося плача, который часто ничем невозможно остановить и который может длиться более 3 часов в день; наблюдается у некоторых младенцев в первые 3–4 месяца жизни.

Коллективизм (*collectivism*) — культурная система представлений или убеждений, противопоставленная индивидуализму, акцент ставится скорее на коллективной, чем на индивидуальной идентичности, на групповой сплоченности, совместном принятии решений, разделении обязанностей и ответственности. Характерен для культур большинства стран Азии, Латинской Америки и Африки.

Комбинированная стратегия (*cross-sequential design*) — сочетание срезового и лонгитюдного методов; первоначально отбираются и сравниваются группы испытуемых различных возрастов, а затем все группы изучаются при помощи лонгитюдного метода.

Компания (*crowd*) — согласно Данфи, это более многочисленная и открытая группа, чем клика, которая обычно состоит из нескольких клик, объединенных вместе; определяется современными исследователями как группа, основанная на взаимном уважении ее членов. Распространена в подростковой субкультуре и часто имеет социально значимые характеристики (например, «умники», «приколисты», «наркушники» и т. п.).

Компетенция (*competence*) — уровень умений, который человек может продемонстрировать при благоприятных условиях. Недоступен непосредственному измерению.

Конвенциональная мораль (*conventional moral*) — 2-й уровень нравственного развития, предложенного Колбергом, на котором человек в своих суждениях руководствуется групповыми ценностями и правилами.

Константность восприятия (*perceptual constancies*) — набор возможных видов константности, например константность формы, размера и цвета.

Константность объекта (*object constancy*) — общая фраза, которая описывает способность воспринимать объекты постоянными, несмотря на изменения образа на сетчатке.

Константность размера (*size constancy*) — способность воспринимать размер объектов неизменным, несмотря на изменения величины образа, отображаемого на сетчатке. Способность оценивать глубину — ключевой элемент данного свойства.

Константность формы (*shape constancy*) — способность воспринимать форму объектов неизменной, несмотря на изменения формы образа, отображаемого на сетчатке. Основа константности восприятия.

Константность цвета (*color constancy*) — способность воспринимать цвет объекта как неизменный независимо от освещения и расположения тени. Один из основных компонентов константности восприятия, который позволяет воспринимать объекты в постоянстве их свойств.

Конструктивизм (*constructivism*) — ключевое понятие в теории Ж. Пиаже, который полагал, что ребенок с рождения активно вовлечен в процесс познания как своих собственных действий, так и внешнего мира.

Контрольная группа (*control group*) — группа людей, участвующих в эксперименте, которая не получает каких-либо специальных воздействий или эти воздействия нейтральны.

Кора головного мозга (*cortex*) — изогнутая спиралью часть мозга, состоящая из серого вещества, в основном отвечающая за мышление, язык и память.

Корректируемое целью партнерство (*goal-corrected partnership*) — термин используется Боулби для описания привязанности, свойственной диаде ребенок—родитель в дошкольном периоде, в которой оба партнера посредством коммуникации договариваются о способе и частоте контактов друг с другом.

Корреляция (*correlation*) — статистический термин для описания степени и выраженности связи между двумя переменными. Ранжируется от +1,00 до -1,00. Чем ближе показатель корреляции к 1,00, тем связь между описываемыми переменными более тесная.

Костный возраст (*bone age*) — измерение физической зрелости посредством рентгена костей (чаще всего костей запястья и руки). Двое детей одного и того же календарного возраста могут иметь разный костный возраст, так как они отличаются по темпам физического созревания.

Коэффициент интеллекта (*intelligence quotient, IQ*) — первоначально определялся в терминах умственного и хронологического возраста ребенка; в настоящее время IQ вычисляется посредством сравнения показателей ребенка с другими детьми одинакового хронологического возраста.

Крайне низкий вес новорожденного (*very low birth weight*) — вес ниже 1500 граммов (3,3 фунта).

Краснуха (*rubella*) — разновидность кори; если заболевание наступит во время первых нескольких недель беременности, то может привести к серьезным нарушениям в развитии эмбриона или плода.

Креативный интеллект (*creative intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга, включающий интуицию и способность устанавливать новые связи между событиями или переживаниями.

Критический период (*critical period*) — период развития, когда организм особенно чувствителен к определенному виду воздействия. То же самое воздействие в другие периоды развития не имеет такого эффекта либо эффект минимален.

Кросс-культурное исследование (*cross-cultural research*) — детальное изучение конкретной культуры или исследование, построенное на сравнении нескольких культур или субкультур.

Кросс-модальная передача (*cross-modal transfer*) — способность последовательно переводить информацию, полученную посредством одного вида чувствительности, в другой вид чувствительности; например получая визуальные ощущения, вы можете первоначально испытывать только тактильные.

Культура (*culture*) — система ценностей и обычаев, которая принята в определенной группе или подгруппе и передается от одного поколения к другому.

Лепет (*babbling*) — вокализация младенцем различных сочетаний повторяющихся слогов. Обычно появляется у ребенка в 6-месячном возрасте.

Либи́до (*libido*) — термин в теории Фрейда для обозначения сексуальной энергии каждого человека.

Личность (*personality*) — набор индивидуальных, относительно устойчивых паттернов реагирования и особенностей взаимодействия с другими, который отличает каждого ребенка или взрослого. Темперамент рассматривается как эмоциональный субстрат личности.

Ложное убеждение (*false belief*) — неверное представление о чем-либо и поведение, основанное на этом ложном представлении. Понимание ребенком принципа ложного убеждения — ключевой сигнал появления репрезентативной теории мышления.

Лонгитюдный метод (*longitudinal design*) — метод исследования, в котором одни и те же испытуемые регулярно наблюдаются и оцениваются с частотой один раз в несколько месяцев или лет.

Маскулинность (*masculine*) — один из четырех полоролевых типов, описанных в работах Бем и других авторов; характеризуется высоким уровнем маскулинных качеств и низким уровнем фемининных качеств.

Матка (*uterus*) — внутренний орган женщины, в котором происходит имплантация бластоцисты и развитие эмбриона/плода.

Межсенсорная интеграция (*intersensory integration*) — формирование целостного образа восприятия посредством получения информации через два и более канала чувствительности; так, воспринимая речь, мы воспринимаем движение губ и звуки произносимых слов.

Менархе (*menarche*) — первые менструации у девочки.

Метазапоминание (*metamemory*) — подтип метапознания; знание о своих собственных особенностях запоминания.

Метапознание (*metacognition*) — общий и довольно широко используемый термин, который описывает представление индивида о своих собственных мыслительных процессах: знание о том, что он знает и каким образом он запоминает и усваивает информацию.

Миелин (*myelin*) — вещество, из которого состоит изолирующая оболочка аксона большинства нейронов. К моменту рождения эта оболочка сформирована не полностью и продолжает формироваться в течение первых лет жизни.

Миелинизация (*myelination*) — процесс увеличения количества миелина.

Мини-теории (*minitheories*) — в данном тексте этот термин используется для описания более узких и ограниченных типов теорий, которые объясняют только частный, специфический феномен.

Младенец с недостаточным весом (*small-for-date infant*) — новорожденный, который весит меньше нормы, установленной для данного срока беременности.

Модели (*models*) — в данной книге этот термин используется для описания теорий промежуточного уровня, менее разработанных, чем основные построения, но более широких, чем мини-теории; например, биологических и экологических моделей.

Моделирование (*modeling*) — термин используется Бандурой и другими авторами для описания обучения через наблюдение.

Монозиготные близнецы (*monozygotic twins*) — идентичные близнецы.

Моральные нормы (*moral rules*) — один из двух типов моральных норм, предложенных Туриелом: всеобщие и обязательные нормы, отражающие основные принципы, которые гарантируют права другим людям.

Мораторий (*moratorium*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа, характеризующийся текущей переоценкой ценностей, когда окончательное решение еще не принято.

Наказание (*punishment*) — неприятные меры воздействия, следующие вслед за нежелательным поведением ребенка или взрослого и преследующие цель искоренить это поведение.

Нарушение поведения (*conduct disorder*) — диагностический термин для обозначения девиантного поведения, подразумевает высокий уровень агрессии, антисоциальные и делинквентные поступки.

Нарушение поведения детского возраста (*childhood-onset conduct disorder*) — нарушение поведения, которое впервые наблюдается в детском возрасте; сопряжено с отвержением сверстниками и ригидным поведением в юношеском и зрелом возрасте.

Нарушение поведения юношеского возраста (*adolescent-onset conduct disorder*) — отклонения в поведении, наблюдающиеся по достижении юношеского возраста.

Как правило, менее выраженное и менее стойкое по сравнению с нарушением поведения детского возраста.

Нарушения внимания (*attention problems*) — одна из основных категорий психопатологии, которая включает синдром гиперактивности с дефицитом внимания, синдром дефицита внимания и гиперкинетический синдром.

Нативизм (*nativism*) — см. эмпирицизм. Представление о врожденности тех механизмов восприятия, для развития которых опыт не требуется.

Негативное подкрепление (*negative reinforcement*) — закрепление поведения, послужившего причиной исчезновения или отдаления неприятного стимула.

Недифференцированный (*undifferentiated*) — один из четырех полоролевых стереотипов поведения, описанный в работах Бем и других авторов; низкие значения по шкалам как маскулинных, так и фемининных качеств.

Недоношенный ребенок (*preterm infant*) — данное выражение широко употребляется для обозначения тех детей, которые родились до наступления 38-й недели беременности.

Независимая переменная величина (*independant variable*) — условие или состояние, которое экспериментатор изменяет по определенному плану для того, чтобы изучить влияние этого изменения на поведение испытуемых.

Нейромедиаторы (*neurotransmitters*) — химикалии в синапсах, которые осуществляют передачу сигналов от одного нейрона к другому.

Нейрон (*neuron*) — второй основной класс клеток нервной системы, который отвечает за передачу и прием нервных импульсов.

Нейротизм (*neuroticism*) — одна из личностных черт «большой пятерки», которая характеризуется тревогой, жалостью к себе, напряженностью и эмоциональной нестабильностью.

Небезопасная привязанность (*insecure attachment*) — внутренняя рабочая модель взаимоотношений, при которой ребенок не рассматривает своих родителей в качестве безопасной основы и не обращается к ним за утешением, если расстроен. Данная модель включает три подтипа привязанности: амбивалентную, избегающую и дезорганизованную/дезориентированную.

Необучаемость (*learning disability, LD*) — в широком смысле термин используется для описания необучаемости ребенка навыкам счета, письма и чтения неустановленной этиологии. В более узком смысле относится к подгруппе детей, которые имеют определенные неврологические дисфункции.

Необычная ситуация (*Strange Situation*) — серии эпизодов, которые использовали Мэри Айнсворт и другие исследователи для изучения привязанности. За поведением ребенка наблюдают в ситуациях, когда он находится с мамой, с незнакомым человеком, в одиночестве и вместе с мамой и незнакомым человеком.

Неполноценность использования (*utilization deficiency*) — термин применяется исследователями для описания использования ребенком специфических стратегий запоминания без извлечения из них пользы.

Нервная анорексия (*anorexia nervosa*) — расстройство пищевого поведения, в основе которого лежит страх набрать лишний вес, что приводит к соблюдению жесткой диеты и как следствие к истощению и нарушениям пропорций тела.

Нервная трубка (*neural tube*) — полость цилиндрической формы, формирующаяся на первых неделях после зачатия; из нее в конечном итоге образуется головной и спинной мозг.

Низкий вес новорожденного (*low birth weight*) — дети, которые родились с весом ниже 2500 граммов (5,5 фунтов) и составляют группу риска, включающую преждевременно рожденных детей (недоношенных) и рожденных в срок, но с низким весом.

Обратимость (*reversibility*) — одна из важнейших «операций», по теории Ж. Пиаже, являющихся частью периода конкретных операций. Ребенок начинает понимать, что действия могут быть обратимыми и возможно вернуться в первоначальное состояние.

Обучение через наблюдение (*observational learning*) — обучение моторным навыкам, отношениям или другим паттернам поведения через наблюдение за действиями другого человека.

Общепринятые правила (*conventional rules*) — один из двух типов правил, описанных Туриелом: произвольные, социально predetermined правила, специфичные для конкретной культурной общности, субкультуры или группы людей. Примерами этих правил могут служить предупреждения типа: «Не бегать в холле» или «Курить разрешается только в специально отведенных местах».

Объективное Я (*objective self*) — второй основной этап в развитии Я-концепции; осознание себя как объекта с определенными качествами.

Ограничение (*constraint*) — при обсуждении вопросов развития языка этот термин относится к врожденным или рано приобретенным представлениям («стандартный выбор»), благодаря которым ребенок понимает, к чему конкретно имеют отношение слова. Примером является принцип сравнения и ограничение целостности объекта.

Одаренность (*gifted*) — обычно используется для обозначения очень высоких показателей интеллектуального развития (*IQ* около 130–140), но может обозначать выдающиеся способности в одной или нескольких областях, например в математике, музыке, запоминании информации.

Ожирение (*obesity*) — вес тела, превышающий нормальный вес на 20% и более для данного роста, или индекс массы тела в 85 перцентилей и выше.

Оперантное обусловливание (*operant conditioning*) — тип научения, при котором вероятность повторения некоторого поведения увеличивается в зависимости от позитивного или негативного подкрепления.

Операция (*operation*) — термин использовался Ж. Пиаже для обозначения комплекса внутренних абстрактных обратимых схем, которые впервые наблюдаются у ребенка в возрасте примерно 6 лет.

Основные построения (*grand schemes*) — данный термин употребляется в этом издании для описания трех наиболее разработанных теорий: психоаналитической, когнитивной и теории научения.

Осознание пола (*gender concept*) — термин, используемый для описания понимания ребенком того, что пол постоянен и не зависит от изменения деталей внешнего вида.

Острота (*acuity*) — острота восприятия, с которой индивид способен воспринимать зрительные, слуховые и другие ощущения.

Отвергаемый ребенок (*rejected children*) — непопулярный ребенок, которого другие дети не игнорируют полностью, но явно избегают и не выбирают в качестве друга или партнера по играм.

Отит среднего уха (*otitis media*) — медицинский термин для обозначения того, что родители называют ушной инфекцией: скопление жидкости в среднем ухе, часто сопровождающееся другими симптомами острого заболевания.

Открытость новому опыту/интеллект (*openness/intellect*) — одна из личностных черт «большой пятерки», которая характеризуется любознательностью, развитым воображением, интуицией, оригинальностью и широкими интересами.

Оценивание по шкале Апгар (*Apgar score*) — оценка состояния новорожденного, производится педиатром или акушеркой непосредственно после рождения и повторно через 5 минут. Оцениваются 5 характеристик: частота сердечных сокращений, частота дыхания, мышечный тонус, реакция на раздражение, цвет кожных покровов новорожденного.

Параллельная игра (*parallel play*) — вид игры, которую можно наблюдать у младенцев. Два ребенка играют рядом, но не друг с другом.

Парциальное подкрепление (*partial reinforcement*) — подкрепление поведения по определенной схеме, согласно которой подкрепление получает не каждый поведенческий акт.

Первичные циркулярные реакции (*primary circular reactions*) — термин, предложенный Ж. Пиаже для обозначения примитивных повторяющихся действий ребенка с собственным телом на 2-й подстадии сенсомоторного развития; ребенок повторяет некоторые действия для того, чтобы вызвать желаемый результат, например кладет большой палец в рот, чтобы испытать такие же приятные ощущения, как при сосании.

Плацента (*placenta*) — орган, который формируется во время беременности. Плацента соединяет плод со стенкой матки и фильтрует питательные вещества из крови матери, функционируя в качестве печени, легких и почек плода.

Плод (*fetus*) — название формирующегося организма начиная с 8-й недели после зачатия и до рождения.

Поведение привязанности (*attachment behavior*) — набор инстинктивных поведенческих паттернов одного человека по отношению к другому, посредством которых возникает и поддерживается чувство близости и любви, как, например, улыбка младенца; поведенческие паттерны, которые отражают наличие привязанности.

Погружение (*submersion*) — обозначение программы обучения для учащихся, не говорящих по-английски; дети посещают обычные англоговорящие классы без дополнительного изучения языка. Эти программы также называют «Плыви или тони».

Позитивное подкрепление (*positive reinforcement*) — закрепление поведения через предъявление приятных или позитивных стимулов.

Поисковый рефлекс (*rooting reflex*) — если провести рукой по щеке младенца рядом со ртом, то он рефлексивно повернется по направлению прикосновения, откроет рот и начнет совершать сосательные движения.

Полигенетическое наследование (*polygenic inheritance*) — способ генетической передачи, при которой многочисленные гены вносят вклад в формирование сложных функций, что предположительно характерно для таких комплексных структур, как умственные способности или темперамент.

Половая идентичность (*gender identity*) — начальная фаза процесса осознания половой идентичности, на которой ребенок может правильно определить свой пол и пол других людей.

Половая роль (*sex role*) — набор паттернов поведения, отношений, прав и обязанностей, которые являются частью «роли» девочки или мальчика, мужчины или женщины в определенной культуре.

Половые клетки (*gametes*) — сперматозоид и яйцеклетка, которые в отличие от других клеток организма содержат только 23 хромосомы, а не 23 пары хромосом.

Полоролевое поведение (*sex-role behavior*) — демонстрация поведения, которое соответствует половой роли, характерной для данной культуры, например выбор «подходящих полу» игрушек или игра с детьми того же самого пола.

Попустительский стиль (*permissive style*) — один из трех стилей родительского воспитания, описанный Баумринд; характеризуется высоким уровнем опеки и низким уровнем контроля и требований.

Порядковая позиция (*ordinal position*) — см. **порядок рождения**.

Порядок рождения (*birth order*) — положение ребенка относительно очередности рождения детей в семье, например первенец, самый младший или единственный ребенок.

Последовательная стратегия (*sequential design*) — группа исследовательских методов, включающих различные срезовые или лонгитюдные исследования или их комбинацию.

Послеродовая депрессия (*postpartum depression*) — переживание послеродовой тоски в заостренной форме. Данный вид клинической депрессии обычно продолжается от 6 до 8 недель и отмечается, по некоторым данным, у 15% женщин.

Постконвенциональная мораль (*postconventional morality*) — см. **принципиальная мораль**.

Постоянство объектов (*object permanence*) — часть концепции объекта. Понимание того, что объекты продолжают существовать, даже когда они временно находятся вне поля восприятия.

Постоянство пола (*gender constancy*) — заключительная фаза процесса осознания пола, на которой ребенок понимает, что пол остается неизменным и не зависит от изменений внешних признаков, например одежды или длины волос.

Прагматика (*pragmatics*) — правила использования языка в коммуникативном общении, например выбор стиля речи в зависимости от слушателя и др.

Практические тесты (*performance test*) — новая категория тестов, ориентированных на критерий. Используется в некоторых школьных образовательных системах и заключается в том, что учащимся предлагается продемонстрировать определенные навыки, например письма, математического мышления, выполнения практических заданий, с последующей оценкой этих навыков относительно установленного критерия.

Практический интеллект (*practical intelligence*) — один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Стернберга; иначе его еще называют интеллектом «дворовых умников»; этот тип интеллекта включает умение адаптироваться к окружающей среде и умение адаптировать окружающую среду к собственным потребностям.

Предконвенциональная мораль (*preconventional morality*) — первый уровень нравственного развития, описанный Колбергом, на котором моральные суждения находятся под влиянием представлений о том, что повлечет за собой наказание, а что вызовет одобрение.

Предрешение (*foreclosure*) — один из четырех статусов идентичности, предложенных Марсиа и включающих идеологическое и профессиональное определение без предварительной переоценки.

Пренебрегающий стиль (*negative style*) — 4-й основной стиль родительского воспитания, предложенный Маккоби и Мартином, характеризующийся низким уровнем как принятия, так и контроля.

Привыкание (*habituation*) — произвольное уменьшение интенсивности реакции на повторяющиеся стимулы, что позволяет ребенку или взрослому игнорировать привычное и фокусироваться на новом.

Привязанность (*attachment*) — центральный и самый интенсивный подтип аффективной связи, когда присутствие партнера вызывает особое чувство безопасности, «базовую безопасность». Характеристика связи ребенка с родителями.

Примитивные рефлексy (*primitive reflexes*) — набор рефлексов, которые находятся под контролем более примитивных участков мозга (рефлекс Моро, Бабинского и шаговый рефлекс). Наблюдаются у детей в раннем младенчестве и постепенно исчезают ко 2-му году жизни.

Принципиальная мораль (*principled morality*) — 3-й уровень нравственного развития, предложенный Колбергом, на котором моральные суждения находятся под влиянием представлений о справедливости, личных правах и обязанностях.

Проба ворсинок хориона (*chorion villus sampling*) — процедура пренатальной генетической диагностики, которая состоит в заборе образца клеток плаценты. По сравнению с медицинским тестом амниоцентеза может быть осуществлена на более

ранних сроках беременности, но при этом сопряжена с несколько более высоким риском.

Продолговатый мозг (*medulla*) — часть мозга, которая находится выше спинного мозга; к моменту рождения ребенка практически полностью сформирована.

Проксимодистальный (*proximodistal*) — один из двух основных типов физического развития в младенчестве (другой — цефалокаудальный), описывающий развитие, которое начинается от центра к периферии, например от туловища к конечностям.

Просоциальное поведение (*prosocial behavior*) — см. альтруизм.

Психопатология развития (*developmental psychopathology*) — относительно новый подход к изучению девиаций, который предполагает, что нормальное и отклоняющееся развитие имеют общие корни и что возникновение патологии связано со многими различными системами и направлениями.

Психосексуальные стадии (*psychosexual stages*) — стадии развития личности по Фрейду, такие как оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная.

Психосоциальные стадии (*psychosocial stages*) — стадии развития личности по Эриксону, такие как доверие, автономия, инициативность, трудолюбие, идентичность, интимность, продуктивность и интеграция эго.

Пубертат (*puberty*) — гормональные и физические изменения в юношеском возрасте, которые сопровождают половое созревание.

Пуповина (*umbilical cord*) — полая трубка, соединяющая эмбрион/плод с плацентой, содержит две артерии и одну вену.

Развитие моторики (*motor development*) — качественные и количественные изменения как крупных моторных навыков (например, ходьбы или бросания предметов), так и мелкой моторики (например, рисование или письмо).

Реактивность (*responsiveness*) — аспект детско-родительских отношений; реактивный родитель чувствителен к сигналам, исходящим от ребенка, и соответствующим образом реагирует на них, следуя за потребностями ребенка.

Реактивный диапазон (*reaction range*) — термин используется некоторыми психологами для ранжирования возможных значений (фенотипов) определенной переменной величины. В случае значений IQ реактивный диапазон составляет от 20 до 25 баллов.

Ребенок, которым пренебрегают (*neglecting children*), — ребенок, который не пользуется популярностью в группе сверстников, он не отвергается детьми полностью и в определенном смысле даже симпатичен им, но редко выбирается в качестве друга.

Референтный стиль (*referential style*) — второй стиль раннего развития языка, предложенного Нельсон; характеризуется вниманием к объектам, их названиям и описанию.

Рефлекс Бабинского (*Babinski reflex*) — рефлекс, наблюдающийся у детей в раннем младенчестве: при раздражении подошвы ребенок веерообразно раздвигает пальчики ноги.

Рефлекс Моро (*Moro reflex*) — если младенец напуган (например, громким звуком или ощущением падения), он вытягивает ноги, руки и пальцы, выгибает дугой спину и запрокидывает голову назад.

Рефлексы (*reflexes*) — автоматическая реакция организма на специфическое воздействие, например коленный рефлекс или рефлекс Моро. Многие рефлексы сохраняются у взрослых, но новорожденные имеют «примитивные» рефлексы, которые исчезают с развитием кортекса.

Рецептивная речь (*receptive language*) — термин используется для описания способности ребенка понимать (воспринимать) язык; противопоставляется его экспрессивным способностям.

Речь, ориентированная на ребенка (*infant-directed speech*) — формальный научный термин для обозначения особой речи взрослого при обращении к младенцу и маленькому ребенку. Это простая речь на высоких тонах.

Роднички (*fontanel*s) — мягкие участки на черепе новорожденного, которые исчезают, когда определенные кости черепа срастаются вместе.

Самооценка (*self-esteem*) — глобальное суждение о качествах своего Я; насколько высоко вы оцениваете себя, каким вы себя самого воспринимаете; насколько успешно вы можете отстоять себя, когда кто-либо оспаривает качества или навыки, которые вы сами высоко цените.

Сверхрегуляризация (*overregularization*) — тенденция некоторых детей распространить общие правила языка на все грамматические формы без исключения, например употребление слова человеки, а не люди.

Сглаживание (*effacement*) — вытягивание в длину шейки матки; наряду с дилатацией является ключевым процессом 1-й стадии родов.

Семантика (*semantics*) — правила выражения значения в языке.

Семейные дневные ясли (*family day care*) — уход за ребенком вне родительского дома. Ребенок, как правило, находится в доме какого-либо взрослого в группе с другими детьми.

Сенситивный период (*sensitive period*) — по значению близок к критическому периоду, но более широкий и менее специфичный. Временной период развития, когда определенный вид воздействия оказывается особенно действенным и эффективным.

Сенсомоторная стадия (*sensorimotor stage*) — термин, введенный Ж. Пиаже для обозначения 1-й основной стадии когнитивного развития на возрастном этапе от рождения до 18 месяцев, когда ребенок переходит от рефлексивных к волевым действиям.

Синапс (*synapse*) — область контакта нервных клеток между собой, где осуществляется передача нервных импульсов от одного нейрона к другому посредством химических веществ, названных нейромедиаторами.

Синдром внезапной детской смерти (*sudden infant death syndrome, SIDS*) — неожиданная смерть младенца, у которого отсутствовали симптомы каких-либо заболеваний. Причины неизвестны. Также *SIDS* называют смертью в колыбели.

Синдром Дауна (*Down syndrome*) — генетическая аномалия, при которой каждая клетка содержит лишнюю хромосому в 21-й паре (три вместо двух). Дети с этим заболеванием обычно имеют характерный внешний вид и психические нарушения.

Синдром дефицита внимания (*attention deficit disorder, ADD*) — этот термин иногда заменяется термином «синдром гиперактивности с дефицитом внимания», но более правильно его использовать для описания категории детей, имеющих нарушения внимания без гиперактивности.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (*attention deficit hyperactivity disorder*) — расстройство, характеризующееся выраженными нарушениями внимания у гиперактивных детей.

Синдром респираторного дистресса (*respiratory distress syndrome*) — расстройство, которое часто наблюдается у детей, родившихся более чем на 6 недель ранее положенного срока. Легким младенца недостает поверхностно-активного вещества, которое необходимо для удержания воздуха альвеолярными мешочками.

Синтаксис (*syntax*) (иначе — грамматика) — правила построения предложения.

Слежение (*tracking*) — или непрерывное преследование. Непрерывные движения глаз во время слежения за траекторией движения объекта.

Совокупный дефицит (*cumulative deficit*) — различие между группами по значениям *IQ* (или по тесту достижений), которое нарастает со временем.

Сознательность (*conscientiousness*) — одна из личностных черт «большой пятерки», включает такие характеристики, как работоспособность, организованность, склонность к планированию действий и ответственность.

Созревание (*maturation*) — последовательное формирование физических особенностей, которые заключены в генетическом коде и характерны для всех представителей данного биологического вида.

Соответствие полу (*sex-typing*) — см. полоролевое поведение.

Сопровождение (*scaffolding*) — термин использовался Брунером для описания процесса, посредством которого учитель (родитель, старший ребенок или любое другое лицо, выполняющее функции учителя) организует обучающий контакт с ребенком, сопровождая его действия шаг за шагом. Данный процесс согласуется с теорией когнитивного развития Выготского.

Сохранение (*conservation*) — понимание неизменности объектов по своим существенным характеристикам, например весу или количеству, даже если меняется форма или расположение этих объектов в пространстве. Обычно доступно ребенку после 5 лет.

Социальное познание (*social cognition*) — термин используется для описания области исследования и теории, которая изучает понимание ребенком социальных взаимоотношений.

Социальное соотнесение (*social referencing*) — использование эмоциональных реакций другого человека на ситуацию в качестве основы для выбора собственного реагирования. Ребенок ориентируется на выражение лица родителей или движения тела, перед тем как отреагировать позитивно или негативно на что-либо незнакомое.

Социальный класс (*social class*) — термин, широко используемый для описания различий экономического и социального положения в данном обществе. Чаще всего описывают четыре крупные группы: высший класс, средний класс, рабочий класс и низший класс (также называемый уровнем бедности). Для каждой конкретной семьи критериями отнесения к тому или иному классу являются: доход, сфера занятости и уровень образования взрослых членов семьи.

Средний мозг (*midbrain*) — отдел мозга, который находится выше продолговатого мозга и ниже кортекса; регулирует процессы внимания, сна, пробуждения и других «автоматических» функций. К моменту рождения практически сформирован.

Средняя длина высказывания (*mean length of utterance*) — среднее количество значимых единиц в предложении. Каждое слово — одна значимая единица.

Стабильность пола (*gender stability*) — 2-я фаза процесса осознания пола, на которой ребенок понимает, что пол человека не изменяется на протяжении всей жизни.

Стадия конкретных операций (*concrete operations stage*) — стадия интеллектуального развития в период от 6 до 12 лет в теории Ж. Пиаже. На этой стадии формируются такие мыслительные операции, как обратимость, многофакторный анализ и вычитание.

Стадия формальных операций (*formal operations stage*) — название 4-й и заключительной стадии когнитивного развития в теории Ж. Пиаже. Появляется в юношеском возрасте, когда ребенок способен манипулировать понятиями так же хорошо, как и объектами.

Статусы идентичности (*identity statuses*) — четыре категории, предложенные Джеймсом Марсиа, которые состоят из комбинации больших и малых кризисов идентичности, крупных и мелких стадий идентичности, например: достижение идентичности, мораторий, предрешение и диффузная идентичность.

Стратегия временных сдвигов (*time-lag design*) — сравнение в эксперименте групп одного возраста, но принадлежащих к разным когортам, например исследование ежегодного употребления наркотических веществ различными группами 15-летних подростков за 20-летний период; метод позволяет напрямую изучать изменения поведения в когортах.

Стратегия срезов (*cross-sectional design*) — способ исследования, при котором группы испытуемых разных возрастов изучаются в одно и то же время.

Структурированное погружение (*structured immersion*) — альтернатива традиционного двуязычного образования, когда все дети в классе говорят на одном и том же родном языке (не английском). Основные инструкции сообщаются на английском языке таким образом, чтобы дети могли их понимать, учитель переводит их только в случаях крайней необходимости.

Субъективное Я (*subjective self*) — первый основной этап в развитии Я-концепции; первичное осознание того, что «я существую» независимо от других.

Суждение, ориентированное на потребности (*needs-oriented reasoning*) — вид про- социального морального суждения, предложенный Э. Айзенберг; характеризуется

тем, что ребенок ориентирован на потребности другого человека, даже если эти потребности вступают в конфликт с его собственными желаниями или нуждами.

Суперэго (*superego*) — по теории Фрейда, «осознанная» часть личности, которая формируется в результате процесса идентификации. Суперэго содержит социальные и родительские ценности и отношения, усвоенные ребенком.

Схема (*shceme*) — термин, введенный Ж. Пиаже для обозначения основных действий осознания, которые включают физические действия (сенсомоторные схемы, такие как всматривание или достижение объекта) и психические действия (такие, как классификация, сравнение или обратимость). Опыт ассимилируется в схеме, а схема модифицируется или создается посредством процесса аккомодации.

Схематическое обучение (*schematic learning*) — развитие способности предугадывать, какие действия приведут к каким результатам или какие события имеют тенденцию наступать одновременно. Классическое обусловливание может рассматриваться как подвид схематического обучения.

Тарабарщина (*jargon*) — разновидность лепета, при котором ребенок повторяет не комбинацию одних и тех же слогов, а соединяет вместе серии различных слогов.

Телеграфическая речь (*telegraphic speech*) — термин, используемый Р. Брауном для описания первых предложений, произносимых большинством детей. Эти предложения напоминают тексты телеграммы: дети произносят ключевые существительные и глаголы, но все другие слова и грамматические окончания опускают.

Темперамент (*temperament*) — иногда этот термин используют как синоним личности, но правильно было бы рассматривать его как эмоциональный компонент личности, который, по крайней мере частично, генетически предопределен.

Теория (*theory*) — относительно широкая описательная система со специфическими допущениями и предположениями, созданная для объяснения определенного набора наблюдаемых факторов.

Теория образа мыслей (*theory of mind*) — термин используется для описания аспекта мышления 4–5-летних детей, когда они демонстрируют признаки понимания не только того, что другие люди могут мыслить по-разному, но и что они поступают тем или иным путем скорее на основании своих убеждений, знаний или чувств, чем исходя из конкретной ситуации.

Теория схемы пола (*gender schema theory*) — теория, раскрывающая сущность осознания половой принадлежности и формирования полоролевого поведения; предполагается, что каждый ребенок, начиная с 18-месячного возраста или даже раньше, создает фундаментальную схему, при помощи которой он классифицирует людей, предметы, деятельность и качества в соответствии с полом.

Теплота–враждебность (*warmth versus hostility*) — шкала вариаций эмоционального тона для описания взаимоотношений в семье.

Тератоген (*teratogen*) — любой внешний агент, такой как болезнь или химическое вещество, который вызывает врожденный порок развития.

Тест достижений (*achievement test*) — тест для оценки качества усвоения школьной программы, например правил правописания или арифметики; обычно этот тест проходят все дети на определенных ступенях обучения.

Тест Стэнфорд-Бине (*Stanford-Binet test*) — широко известный американский тест интеллекта. Составлен Льюисом Терманом и его коллегами на основе первых тестовых батарей Бине и Симона.

Третичные циркулярные реакции (*tertiary circular reactions*) — экспериментирование ребенка с предметами, когда он намеренно изменяет свои движения; характеристика 5-й подстадии сенсомоторного интеллекта в теории Ж. Пиаже.

Триархическая теория интеллекта (*triarchic theory of intelligence*) — теория Роберта Стернберга, которая описывает три типа умственных способностей: аналитические, креативные и практические.

Ультразвуковое обследование (*ultrasound*) — вид пренатальной диагностики, изучение движения плода посредством высокочастотных звуковых волн. Используется для выявления физических отклонений, например дефектов нервной трубки, а также для определения срока беременности и количества оплодотворенных яйцеклеток.

Умственная отсталость (*mental retardation*) — в большинстве случаев диагностируется при *IQ* ниже 70 в сочетании с неадаптивным поведением.

Умственный возраст (*mental age*) — ранее термин использовался Бине, Симоном и Терманом при подсчете значений *IQ*; возрастной уровень тех интеллектуальных заданий, с которыми ребенок может успешно справиться. При сопоставлении с хронологическим возрастом ребенка позволяет вычислить показатель *IQ*.

Уравновешивание (*equilibration*) — 3-я часть адаптационного процесса, описанная Ж. Пиаже, во время которой происходит циклическое переструктурирование схем поведения в новые структуры.

Условный стимул (*conditional stimulus*) — стимул в классическом условном рефлексе, который после неоднократного одновременного предъявления в сочетании с безусловным стимулом вызывает безусловную реакцию (например, звук шагов матери может стать условным стимулом для ребенка, который поворачивает голову как при сосании груди).

Фаллопиева труба (*fallopian tube*) — труба, соединяющая яичник и матку, по которой фолликула движется к матке и в которой обычно происходит зачатие.

Фемининность (*feminine*) — один из четырех полоролевых типов, описанных в работах Бем и других авторов; характеризуется высокими показателями по фемининным свойствам и низкими по маскулинным.

Фенотип (*phenotype*) — выражение характерного набора генетической информации в специфической внешней среде; результат взаимодействия генетических факторов и влияния внешней среды.

Флексии (*inflections*) — различные грамматические «маркеры», как, например, окончание *и/ы* для множественного числа существительного или *л/ла* для прошедшего времени глагола, вспомогательный глагол *буду* и др.

Формирование костей (*ossification*) — процесс превращения мягких тканей в костное вещество.

Холофраза (*holophrase*) — комбинация жестов и одного-единственного слова, посредством которой ребенок пытается передать значение целого предложения. Наблюдается у детей между 12 и 18 месяцами.

Хорион (*chorion*) — наружный слой клеток в бластоцистарном периоде пренатального развития, из которого формируются плацента и пуповина.

Хромосомы (*chromosomes*) — структуры, несущие генетическую информацию, в каждой клетке насчитывается по 23 пары. Каждая хромосома состоит из множества сегментов, называемых генами.

Цефалокаудальный (*cephalocaudal*) — один из двух базовых паттернов физического развития в младенчестве (другой — проксимодистальный), который описывает развитие ребенка по вертикали, начиная с головы.

Циркулярные тенденции (*secular trends*) — паттерны изменения определенных характеристик в нескольких когортах, например, систематические изменения среднего показателя времени наступления менархе или средних показателей роста и веса.

Шкалы развития младенца Бейли (*Bayley Scales of Infant Development*) — хорошо известный и широко используемый тест «умственных способностей» младенца; последний пересмотр осуществлялся в 1993 году.

Эго (*ego*) — согласно теории Фрейда, часть личности, которая обеспечивает и организует контакт с реальностью. Язык и мышление являются функциями эго.

Эгоцентризм (*egocentrism*) — фаза когнитивного развития, сущность которой состоит в том, что индивид (чаще ребенок) рассматривает мир только со своей собственной перспективы, без осознания того, что есть и другая точка зрения.

Эдипов конфликт (*Oedipus conflict*) — явление, которое, согласно Фрейду, наблюдается в возрасте между 3 и 5 годами. Сущность его состоит в переживании ребенком «сексуального» желания по отношению к родителю противоположного пола; страх наказания со стороны родителя того же пола исчезает, когда ребенок «идентифицируется» с последним.

Эксперимент (*experiment*) — исследовательская стратегия, в которой участники эксперимента разделяются на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальной группе сообщается определенная информация, которая, как ожидается, должна изменить поведение в каком-либо направлении.

Экспериментальная группа (*experimental group*) — группа (или группы) участников эксперимента, которая подвергается специальному воздействию с намерением получить некие специфические последствия.

Экспрессивная речь (*expressive language*) — термин для описания навыков устной речи ребенка.

Экспрессивный стиль (*expressive style*) — один из двух стилей раннего речевого развития, описанный Нельсон; характеризуется низким уровнем употребления именных частей речи и высоким уровнем использования личных и социально значимых слов и фраз.

Экстернализация проблем (*externalization problems*) — одна из нескольких основных категорий психопатологии, описывающая девиантное поведение, которое в основном направлено вовне.

Экстраверсия (*extraversion*) — одна из личностных черт «большой пятерки», характеризуется уверенностью в себе, энергичностью, энтузиазмом и общительностью.

Экстремально низкий вес новорожденного (*extremely low birth weight*) — вес ниже 1000 граммов (2,2 фунта).

Эмбрион (*embryo*) — название формирующегося организма в пренатальном периоде, начиная приблизительно с 3–8-й недели после зачатия, когда происходит имплантация бластоциста в стенку матки.

Эмоциональный интеллект (*emotional intelligence*) — тип интеллекта, предложенный Дэниелем Гоулманом, включает «способности мотивировать самого себя и настаивать на своей позиции во фрустрирующих ситуациях, контролировать побуждения и отказываться от немедленного удовлетворения потребностей, регулировать свое настроение и уровень дистресса, чтобы сохранять способность мыслить, способность доверять и быть эмпатичным» (Goleman, 1984, p. 285).

Эмпатия (*empathy*) — по определению Хоффмана, «замещающая аффективная реакция, которая не всегда полностью соответствует аффективному состоянию другого человека, но более соотнесена с ситуацией другого, чем со своей собственной» (Hoffman, 1984, p. 285).

Эмпирицизм (*empiricism*) — противоположность нативизму. Теоретическая точка зрения, согласно которой все перцептивные навыки приобретаются с помощью опыта.

Эндокринные железы (*endocrine glands*) — надпочечники, щитовидная железа, гипофиз, яички и яичники; гормоны, вырабатываемые этими железами, влияют на физическое развитие и половое созревание.

Эстрогены (*estrogen*) — женские половые гормоны, вырабатывающиеся яичниками.

Этническая группа (*ethnic group*) — подгруппа, члены которой воспринимаются друг другом и другими людьми, как имеющие одинаковое происхождение и культуру. Их деятельность основана на общих культурных ценностях и происхождении (Porter & Washington, 1993. p. 140).

Этнография (*ethnography*) — детальное описание отдельной культуры или культурного контекста, основанное на наблюдении исследователей, определенное время проживающих в условиях данной культуры.

Яйцеклетка (*ovum*) — половая клетка женщины, из которой при оплодотворении сперматозоидом мужчины развивается организм.

Я-концепция (*self-concept*) — набор характеристик, которые человек приписывает своему Я.

Алфавитный указатель

А

агрессия 519
 и телевидение 634
 косвенная 520
адаптивность 567
администрирующие процессы 301
аккомодация 50, 263
аксон 90
активность
 уровень ее 402
алкогольный синдром плода 103
альтруизм 518
альфа-фетопротеиновый тест 99
амнион 87
амниоцентез 99
андрогинность 478
анорексия нервная 210
Апгар шкала 135
ассимиляция 50, 262
аутосома 80

Б

Бандуры социально-когнитивная теория
 развития 53
беременность
 в подростковый период 187
бинокулярные признаки 227
бластоциста 87
близнецы
 дизиготные 85
 монозиготные 85
болезни, передающиеся половым путем
 206
«большая пятерка» 398, 399
Бронфенбреннера экологический подход
 568
булимия 208

В

визуальная пропасть 228
вкус 226
возраст
 костный 173
воркование 376

воспитание

 и природа 24
 стили его 578, 582
 модель Дианы Баумринд 576
 модель Маккоби и Мартина 577

восприятие

 скорость и эффективность его 250
 социальных сигналов 245

временных сдвигов стратегия
 исследования 60

вскармливание

 грудное 154
 искусственное 155

Выготского теория развития 50

высказывания длина значимая 383

Г

гамета 80

ген 80

 доминантный 82
 рецессивный 82

гендерная концепция 460, 461

генетика

 поведения 27

генотип 79, 86

гиперплазия надпочечника врожденная
 116

гипоксия 131

глиальные клетки 90

глубины восприятие 227

гнев 403

гомосексуальность

 среди подростков 188

гормон 178

 гонадотропный 181

 пренатальный 179

грубые моторные навыки 190

группировка 288

гуление 354

Д

Дауна синдром 93

двигательный параллакс 227

делинквентность 665

дендрит 90
 депрессия
 клиническая 670
 послеродовая 137
 дефицит
 использования 289
 кумулятивный 326
 умения 287
 диагностика
 генетических нарушений
 пренатальная 99
 диапазон реакции 336
 диэтилстибестрол 105
 дистресса респираторного синдрома 132
 ДНК 80
 добродушие 403
 доречевая фаза 353
 дружба 507, 555

Ж

жест
 первый 355

З

забор образца ворсинки хориона 99
 запас словарный 359
 зародышевая стадия развития 87
 зачатие 78
 генетические основы его 80
 здоровье
 в подростковый период 205
 знание
 и слово
 очередность появления 366
 зона
 ближайшего развития 50
 зрение 223
 цветовое 224

И

игра параллельная 506
 идентификация
 как защитный механизм 424
 идентичность 447
 диффузия 448
 половая 461
 статус 448
 этническая 450

имитация 270, 375
 имплантация 87
 индивидуализм 37
 интеграция интерсенсорная 238
 интеллект 258, 309
 аналитический 322
 различия обусловленные половой
 принадлежностью 341
 когнитивный подход 259
 информационный подход к развитию
 259
 культурные различия 338
 практический 322
 психометрический подход 259
 IQ и расовые различия 337
 современные *IQ*-тесты 312
 точка зрения Пиаже 260
 эмоциональный 322
 интеллектуальный коэффициент 310
 интермодальная передача 238
 интерпозиция 227
 интерсенсорная интеграция 238
 информация
 переработка ее 299
 индивидуальные различия 345
 использования дефицит 289

К

категорий формирование 367
 кесарево сечение 130
 кинетические признаки 227
 кистозный фиброз 96
 класс
 социальный 637
 классового включения принцип 285
 когорты эффект 58
 колики 151
 коллективизм 37
 комбинированная стратегия исследования
 57, 60
 компетентность 315
 конвенциональные правила 542
 константность
 восприятия 240
 гендерная 461
 цвета 240
 формы 240
 конструктивизм 293
 контактность 402

контроль
 над импульсами 280
 родительский 571
кора головного мозга 175
корреляция 67
краснуха 100
кросс-культурные исследования 61
кросс-модальная передача 238
кумулятивный дефицит 326
курение
 и беременность 103

Л

легкие 175
лепет 354
либидо 48
личность
 развитие ее 396
 и темперамент 401
логика
 дедуктивная 284
 индуктивная 284
ложного впечатления принцип 276
лонгитюдная стратегия исследования 57, 59

М

макросистема 568
манипулятивные навыки 190
матка 79
межкультурное исследование 57
менархе 182
менингоэнцефалит 102
метазапоминание 279
миелин 178
миелинизация 178
микросистема 568
митоз 80
моделирование 53
модель
 просоциальных суждений 550
 этики помощи 552
мозг
 продолговатый 175
 средний 175
монокулярные признаки 227
мораль
 предконвенциональная 543
 принципиальная 546
 постконвенциональная 545

моральные правила 542
моральные суждения
 и возраст 548
мораторий 448
мотивация
 моральная 557
мышечная дистрофия 96
мышление
 гипотетико-дедуктивное 294
 дошкольников 274
мышцы 173

Н

навык
 интерактивный
 формирование его 485
 перцептивный 221
 сенсорный 222
 социальный
 новорожденного 147
насилие
 над детьми 199
наследственность 213
 и интеллект 324
 полигенетическая 85
нативизм 221, 251
научение
 оперантное 222
 схематичное 145
нейрон 90
нейротрансмиттер 92
нервная система 175
неспособность к обучению 684
низкий вес новорожденного 131

О

обоняние 226
обусловливание
 оперантное 52, 144
обучение
 через наблюдение 53
 включенное 690
общение
 паттерны его 575
общительность 402
объект
 восприятие его 241
 постоянство его 241, 244

ограничения словесные 371
 ожирение 201
 опыт 31, 290
 внутренние модели 32
 и когнитивное развитие 330
 и физическое развитие 169
 оссификация 173
 отвергаемые дети 523
 отзывчивость 571
 открытость опыту 403
 отношения
 гетеросексуальные
 у подростков 517
 дружеские 541
 между родителями и детьми
 в подростковом возрасте 492
 социальные 481
 очередность рождения 586

П

память 268
 развитие ее 286
 партнерство
 корректируемое целью 491
 плацента 87
 плода алкогольный синдром 103
 плодная стадия развития 90
 поведение
 генетика его 27
 моральное 556
 привязанности 483
 просоциальное 518, 550, 554
 сексуальное
 подростков 185
 поддержка
 социальная 604
 подкрепление
 внутреннее 53
 негативное 52
 позитивное 52
 познание
 социальное 531, 559
 пола стабильность 461
 понимание
 эмпатическое 554
 поощрение
 внутреннее 53
 поперечно-последовательная стратегия
 исследования 60

поперечных срезов стратегия
 исследования 56, 57
 постоянство объекта 241
 пренатальное развитие 78, 93
 пренебрегаемые дети 523
 привыкание 145, 222
 отмена его 145, 222
 привязанность 482, 705
 безопасная 429, 498
 внутренние рабочие модели 497
 небезопасная 530
 формирование ее 428
 устойчивость паттернов ее 500
 принцип
 классового включения 285
 природа
 и воспитание 24
 проксимодистальный паттерн 143
 простой герпес 102
 процедура
 незнакомой ситуации 498
 пубертат 181
 пуповина 87

Р

равновесие 50
 развитие
 влияние окружающего мира 608
 влияние окружающей среды 213
 влияние школы 618
 атипичное 658, 659
 речевое 351
 генетические факторы 384
 имитация и подкрепление 375
 факторы окружающей среды 386
 когнитивное 258, 293, 309, 346
 и обучение в школе 619
 контекст 661
 интеллектуальное
 аномалии его 681
 исследования
 комбинированная стратегия 57
 лонгитюдная стратегия 57
 стратегия поперечных срезов 56
 методы исследования 65
 пренатальное
 генетические нарушения 93
 и его влияние на дальнейшее развитие
 ребенка 114

моральное 550
моторное 190
психопатология ее 660
психопатология его
 интернализированные проблемы 669
 экстернализованные проблемы 663
психосексуальные стадии его по Фрейду 48
психосоциальные стадии его по Эриксону 48
от зачатия до рождения
 стадии его 87
социально-когнитивная теория Бандуры 53
стадии и последовательности 43
теории 45
 когнитивные 49
 научения 51
 психоаналитическая 48
 теория Выготского 50
 физическое 168
развод 595
раздражительность 403
реакция
 диапазон ее 336
 циркулярная
 вторичная 266
 первичная 266
 третичная 266
ребенок
 и семья 566
резус-фактор 100
референтный стиль речи 386
рефлекс
 Бабинского 138
 поисковый 137
речь
 адресованная ребенку 376
 референтный стиль 386
 рецептивная 356
 и самоконтроль 374
 прагматический аспект ее 372
 телеграфная 360
 экспрессивная 356
 экспрессивный стиль 386
родничок 173
роды
 и лекарственные препараты 127
 стадии их 123

С

самоконтроль
 и речь 374
самооценка 454
 последствия изменения ее 458
 устойчивость ее во времени 456
самосознание 441
сверстники
 взаимоотношения с ними 506
сдерживание эмоций 280
сегрегация
 гендерная 508
семья
 и ребенок 566
 эмоциональный фон ее 570
сенсомоторный период 265
сердце 175
серповидноклеточная анемия 96
сиблинги 587
синдром
 дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью 674
 Дауна 93
 гиперкинетический 674
 внезапной детской смерти 159
 респираторного дистресса 132
 Кляйнфельтера 94
 Тернера 94
 хрупкой X-хромосомы 95
склонность
 врожденная
 и ограничения 25
слежение 224
словарный скачок 358
слух 225, 234
смертность
 детская 159, 197
 младенческая 198
сознательность 403
созревание 25, 212
сопровождение 50
сохранение 272, 280, 283
социальное соотнесение 248
СПИД 101
статус идентичности 448
стратегия
 запоминания 286
 группировка 287
 повторения 286

суждение
 гедоническое 551
 ориентированное на потребности 551
 просоциальное 554
 моральное 556

суждений просоциальных модель 550
 схема

 как понятие теории Пиаже 261

Т

телосложение

 типы его

 мезоморфный 170

 экторморфный 170

 эндоморфный 170

темперамент 160, 406

 и личность 401

 культурные различия 404

 свойства его 401

темпы роста 194

теория

 гендерной схемы 469

 влияния врожденных факторов 377

 когнитивного развития 469

 интеллекта

 триархическая 322

 образа мысли 277

 научения 412, 414

 привязанности 482

 психоаналитическая 420

 системная 567

 социального научения 467

 Фрейда 421

 Эриксона 422

 этологическая 428

тератогены 97

терия

 конструктивизма 379

тест

 вербальный 312

 достижений 315

 словарного запаса в картинках 375

тестис-детерминирующий фактор 81

тестостерон 116

техника

 предпочтения 222

Тея—Сакса болезнь 96

ткань

 жировая 174

тонкие моторные навыки 190

торможение 402, 408

 и привязанность к матери 410

 поведенческое 406

тревога 402

трисомия 21-й хромосомы 93

У

ультразвуковое исследование 99

умения дефицит 287

умственная отсталость 681, 684

уравновешивание 264

Ф

фаза

 доречевая 353

фаллопиева труба 79

фенилкетонурия 96

феномен

 циркулярной тенденции 183

фенотип 86

фонематическое чутье 389

фонологическая чувствительность 389

Фрейда психосексуальные стадии

 развития 422

Х

холофраза 360

хорион 87

хромосома 81

Ц

цефалокаудальный паттерн 143

циркулярная тенденция 183

цитомегаловирус 101

Ч

чтение

 обучение ему 388

чувствительность

 моральная 557

Ш

шкала

 Апгар 135

 развития младенцев Бейли 314

 Стэнфорд-Бине 310

Э

эгоцентризм 272
экзосистема 568, 599
экология
 развития 566
эксперимент 63
экспериментальная стратегия
 исследования 63
экспрессивный стиль речи 386
экстернализованные проблемы развития
 663
эмбрион 87
эмбриональная стадия 87
эмоции
 различение их в раннем возрасте 247
 пониманием и управление ими 279
 осознание их
 индивидуальные различия 535
эмоциональная связь 482
 между родителями и детьми 484
 отца и ребенка 487
эмоциональность
 негативная 402

 позитивная 402
эмпатическое понимание 554
эмпатия
 развитие ее 536
эмпиризм 221, 252
Эриксона психосоциальные стадии
 развития 425
этики помощи модель 552

Я

Я
 объективное 439, 440
 субъективное 439, 440
язык
 освоение грамматики 360
яйцеклетка 78
Я-концепция 438, 459
 в подростковом возрасте 446
 в школьном возрасте 443
 и развитие ребенка 170
 и эдипов конфликт 423
 развитие 439

Хелен Би
Развитие ребенка
9-е издание

Перевели с английского А. Ершова, Н. Зуева

Главный редактор	<i>Е. Строганова</i>
Заведующий редакцией	<i>Л. Винокуров</i>
Руководитель проекта	<i>И. Карпова</i>
Выпускающий редактор	<i>А. Борин</i>
Научный редактор	<i>Е. Трошихина</i>
Литературный редактор	<i>С. Аксельрод</i>
Художественный редактор	<i>Р. Яцко</i>
Корректоры	<i>М. Одинокова, М. Рошаль, Н Сулейманова</i>
Верстка	<i>Ж. Григорьева</i>

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Подписано в печать 23.10.03. Формат 70×100/16. Усл. п. л. 61,92.

Тираж 4000 экз. Заказ № 926.

ООО «Питер Принт». 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67в.

Налоговая льгота – общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 953005 – литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУП «Печатный двор» им. А. М. Горького
Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.

43
—
29

Хелен Би — профессор, доктор философии (Стэнфордский университет). Автор более 25 книг о развитии детей, получивших международное признание. Большинство этих работ стали итогом беспрецедентного путешествия Х. Би: Япония, Гонконг, Россия, Европа, Израиль. Бесценный материал, накопленный в странствиях, позволил Х. Би создать уникальную книгу о детях «Развитие ребенка», уже 9-е издание которой переведено и успешно издается на 7 языках мира.

«Я бы хотела, чтобы вы, прочитав эту книгу, приобрели прочную базу знаний в данной области. Несмотря на то, что мы многого еще не знаем или не можем объяснить, накоплено огромное количество фактов и наблюдений. Они окажут вам профессиональную помощь, если вы планируете работать (или уже работаете) с детьми в качестве учителя, социального работника, медицинского работника или психолога; информация также будет полезна родителям сейчас или в будущем. Надеюсь, вы получите такое же удовольствие от чтения книги, какое получила я, когда работала над ней.»

Хелен Би

Спрашивайте в книжных магазинах или заказывайте по почте
КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ПИТЕР»



Заказ наложенным платежом:

197198, С.-Петербург, а/я 619
e-mail: postbook@piter.com
для жителей России

61093, г. Харьков-93, а/я 9130, ООО «Питер»
e-mail: piter@tender.kharkov.ua
для жителей Украины



Посетите наш web-магазин:
www.piter.com

ISBN 5-94723-185-9



ПИТЕР
WWW.PITER.COM